

DOCUMENT RESUME

ED 332 548

FL 019 200

AUTHOR Schahnarovich, A. M.; Yurjeva, N. M.
TITLE Psycholinguistic Analysis of Semantics and Grammar
Based on the Material of Onthogenesis of Speech.
REPORT NO ISBN-5-02-010977-0
PUB DATE 90
NOTE 170p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE Russian

EDRS PRICE MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Child Language; Figurative Language; Foreign
Countries; Grammar; Language Acquisition; *Language
Processing; *Language Research; *Oral Language;
Preschool Children; Preschool Education;
*Psycholinguistics; Russian; Semantics

ABSTRACT

In addressing questions of semantics and grammar in child language, this study focuses on the generation of speech activity. Specific attention is on the formation and development of speech units during speech generation. The study looks at the process by which preschool children master various linguistic items and categories using semantics, highlighting word derivation and the way in which it serves to express particular formal-semantic relations with the help of grammatical and lexical semantic linguistic elements. Similarly, this also sheds light on children's acquisition of metaphorical meaning. Chapter 1 discusses the human capacity for language from the point of view of speech generation, chapter 2 deals with word derivation and speech generation, and chapter 3 treats the semantics of metaphor in speech generation. (186 Russian references; 36 English references) (CP)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

А.М.ШАХНАРОВИЧ
Н.М.ЮРЬЕВА

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ И ГРАММАТИКИ

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

* This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.

Minor changes have been made to improve
reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this docu-
ment do not necessarily represent official
OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

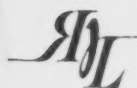
Shakhnavorov

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL 019:200

ED 332548

BEST COPY AVAILABLE



АКАДЕМИЯ НАУК СССР
Институт языкознания

А.М.ШАХНАРОВИЧ
Н.М.ЮРЬЕВА

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ И ГРАММАТИКИ

На материале
онтогенеза речи

Ответственный редактор
доктор филологических наук,
доктор психологических наук
А. А. ЛЕОНТЬЕВ

BEST COPY AVAILABLE



МОСКВА «НАУКА» 1990

ББК 81
ЩЗ1

Рецензенты:

кандидаты филологических наук
А. Н. ВАСИЛЕВИЧ, Е. Ю. ПРОТАСОВА

Шахнарович А. М., Юрьева Н. М.

ЩЗ1 Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). — М.: Наука, 1990. — 168 с.

ISBN 5-02-010977-0

Монография посвящена одному из актуальных вопросов современной психолингвистики — вопросу развития семантики языковых единиц и грамматических форм в процессе овладения человеком речевой деятельностью. Работа состоит из теоретической части и описания эксперимента, направленного на развитие особенностей функционирования производного слова в становлении речи (на материале детской речи). Теоретический и экспериментальный подходы удачно сочетаются.

Для широкого круга лингвистов — специалистов в области теории грамматики, семантики, психолингвистики.

4602000000-189
III $\frac{042(02)-90}{042(02)-90}$ 694-90 I полугодие

ББК 81

Schahnarovich A. M., Yurjeva N. M.

Psycholinguistic Analysis of Semantics and Grammar (based on the material of onthogenesis of speech).

This book is devoted to one of the main issues of modern psycholinguistics — the issue of the development of semantics of speech (language) units and the grammatical forms in the process obtaining speech activity by a person. The book includes a theoretical part and the description of the experiment that aims at the development of the functioning of word-derivation in genesis of speech (based on the material of child language). Theoretical and experimental approaches are corresponded successfully.

The book is intended for wide linguistic circles — specialists in the theory of grammar, semantics, psycholinguistics.

ISBN 5-02-010977-0

© Издательство «Наука», 1990

ВВЕДЕНИЕ

Психолингвистические проблемы онтогенеза речи привлекают все больший интерес отечественных и зарубежных исследователей. Растущее внимание к этому разделу психолингвистики вызвано тем, что для современной лингвистики характерен интерес к речевой деятельности человека, к проблемам ее природы и развития, к закономерностям ее моделирования. В связи с этим изучение процесса овладения родным языком в детском возрасте представляет большой теоретический интерес, являясь необходимым звеном в создании теории речевой деятельности, а отсюда и одним из основных путей к углубленному познанию природы человеческого мышления и закономерностей его развития.

Изучение онтогенеза речевой деятельности человека определяется также внутренними потребностями традиционной лингвистики. Это объясняется прежде всего тем, что современный уровень развития лингвистической науки требует не только теоретических решений тех или иных языковых проблем, но и широких экспериментальных исследований с конкретными экспериментальными данными. В этом отношении детская речь является неисчерпаемым материалом, так как представляет, говоря словами А. Н. Гвоздева, «такие возможности, каких не существует, если иметь дело с явлениями сложившегося языка» [Гвоздев 1961, 154].

Интерес к проблемам онтогенеза речи вызван к жизни также многочисленными практическими задачами. Данные детской речи необходимы при поисках путей и способов совершенствования обучения родному и иностранному языкам, при разработке программ и методик преподавания родного языка в детских дошкольных учреждениях, а также для определения уровня речевого развития, диагностики и лечения речевой патологии.

В исследованиях, посвященных различным аспектам изучения онтогенеза речи, выделяются несколько подходов, определяющихся тем, что в речевой деятельности

ребенка выбирается исследователями в качестве предмета изучения. Можно выделить традиционно лингвистический подход к анализу явлений детской речи. При этом в качестве предмета изучения выбираются те или иные факты в речи ребенка, регистрируется время их появления, выясняется, какие элементы языка появляются раньше в речи ребенка, каковы их функции, частота употребления, т. е. прослеживается фактический ход освоения ребенком элементов языка. Данный подход к анализу развития детской речи характерен в основном для работ начального периода исследований языкового развития ребенка и представлен в работах, дающих дневниковый материал развития речи одного ребенка. Существенным недостатком такого подхода является ограниченность этих исследований констатацией языковых фактов без познания их природы [Леоновский 1914; Рыбников 1920; Павлова 1924; Поджаева 1927; Гвоздев 1961].

Современный период изучения овладения ребенком родным языком связан с психолингвистическим подходом к изучению детской речи, при котором онтогенез речи рассматривается как процесс овладения ребенком средствами и способами речевой деятельности. При этом речевое развитие ребенка исследуется в общем контексте его психического развития, в связи со становлением мышления и предметно-практической деятельности. И если раньше работы по детской речи были по преимуществу описательными, лишь констатирующими те или иные особенности речи ребенка в определенных периоды его развития через анализ результатов — внешних проявлений этого процесса, — то для современных работ характерно стремление вскрыть внутренние процессы и механизмы, приводящие к появлению определенных языковых фактов в речевой деятельности детей.

Данная работа посвящена проблемам семантики и грамматики детской речи, которые рассматриваются нами в аспекте онтогенеза речевой деятельности. Это обстоятельство определяет особенности работы. Общие проблемы семантики и грамматики как категорий системы языка затрагиваются в ней лишь в той мере, в какой это необходимо для решения центральных проблем работы.

Главное внимание в работе уделяется становлению и развитию семантики единиц языка в речевой деятель-

ности в онтогенезе. Такой подход к семантике не является традиционным главным образом потому, что практически нет исследований детской речи, выполненных в аспекте советской психолингвистической школы [см. А. А. Леонтьев 1969, Лурия 1979].

В связи с этим и экспериментальная часть работы строится на материале, который позволяет в определенной мере проследить процесс овладения детьми-дошкольниками семантикой различных языковых единиц и категорий. Здесь рассматривается функционирование в онтогенезе речи производного слова, служащего выражению особых формально-смысловых (семантических) отношений при помощи грамматических и лексико-семантических элементов языка, а также овладение детьми метафорическим значением.

Категории языка, которыми овладевает ребенок по мере структурного и функционального развития его психики, «пронизаны» значением. Значение — это центральная, главная функция каждой из языковых категорий и каждой из структур речевой деятельности, которые составляют ту функциональную систему, которую мы назвали языковой способностью (об этом подробнее ниже). Представление языка как знаковой системы, идущее от Соссюра и развиваемое учеными различных школ и направлений [Степанов 1975], со всей остротой поставило проблему значения. Эта проблема называется центральной проблемой знаковости языка [Серебренников 1983, 60]. При этом — «значение представляет неотъемлемую часть знака» [Серебренников 1983, 63]. Это нам кажется весьма важно подчеркнуть сразу, чтобы определить свой подход к знаку и свой подход к проблеме значения.

В процессе развития речевой деятельности развивается связь между словесным знаком и предметом. «Эта связь устанавливается людьми в их социальной практике» [Серебренников 1983, 74]. Именно эта связь и получает развитие по мере развития когнитивной способности ребенка, по мере усложнения и расширения коммуникативных ситуаций и предметной деятельности, которая обслуживается коммуникацией. Развитие названной связи — центральный процесс развития речи, и, будучи таковым, этот процесс неотделим от процесса общепсихического развития.

С одной стороны, анализ проблемы генезиса речевой деятельности, генезиса языковой способности челове-

ка — это анализ процессов и механизмов соотношения коммуникативных и когнитивных структур, соотношения речемыслительной и предметной (практической) деятельности и т. п. С другой стороны — это обязательно анализ семантических проблем, потому что значение — центральная категория онтогенеза речи и мышления и только через понимание генезиса значения мы поймем внутренние закономерности становления и развития языковой способности человека.

При рассмотрении становления категории значения и выражения ее в языковых формах мы исходим из того, что «наивная картина мира может разительно отличаться от чисто логической, научной картины того же участка мира» [Арихейм 1974, 57]. Формирование значения — это процесс присвоения субъектом общественно выработанных понятий, знаний или даже умений «как обобщенного „образа действия“, нормы поведения...» [А. Н. Леонтьев 1969, 290]. При этом, разумеется, не имеется в виду непосредственная проекция в сознании субъекта готовых знаний. «Речь идет о формировании в ходе предметной деятельности индивидуальной системы значений» [Петренко 1983, 12]. Необходимо иметь в виду, что построение индивидуальной системы значений — это в конечном счете и есть цель такой проекции, такого присвоения. Индивидуальная система, или система индивидуальных значений, вызревает постепенно по мере формирования различных уровней и способов обобщения. Вызревание форм обобщения, предшествующих понятийным, показано в работах психологов [Выготский 1982; Ж. Пиаже 1969, 1932; Брунер 1977; Давыдов 1972]. В многоуровневом здании репрезентации важны все этажи. Наша задача состоит в том, чтобы показать, как «работают» нижние этажи этой сложной иерархически организованной постройки. Это тем более важно, что, как показали новейшие экспериментальные исследования [Paivio 1971 и др.], формирование высших уровней не снимает работу на нижних.

Мы пытаемся рассмотреть формирование значения и репрезентацию значений в языковых формах как бы в двух плоскостях: по вертикали, т. е. развитие по пути увеличения абстрактности, обобщенности, и по горизонтали, т. е. по пути усложнения как бы количественного (увеличение числа категориальных признаков) [McNeill 1970].

Такое рассмотрение значения предполагает прежде всего решение некоторых проблем методологического порядка. В частности, проблемы того, как понимать и как трактовать развитие. Что собой представляет развитие человека вообще и развитие речевой деятельности в частности? Это не праздный вопрос, и от его решения в известном смысле зависит успех (или неуспех) всего исследования. Что мы будем считать генеральным путем развития? От решения этого вопроса зависит та или иная трактовка всей дальнейшей картины, полученной при психолингвистическом анализе фактов онтогенеза речи.

Мы понимаем развитие речи как приобретение некоторых необходимых для выражения эмоций и знаний (на ранних этапах — потребностей) средств, которые постоянно обогащаются по мере общеспсихического развития индивида. Это означает, что генеральным путем развития речевой деятельности является не акселерация, не физическое приращение, но обогащение уже имеющихся в наличии средств. Процесс обогащения непрерывен, однако можно определить моменты, когда он идет наиболее интенсивно. Этими моментами являются годы дошкольного детства. В эти годы наиболее интенсивно идет становление и развитие когнитивных (познавательных) структур, идет овладение знаниями о реальном мире, об окружающих ребенка предметах, об отношениях между ними.

Процесс обогащения средств выражения (элементов системы языка) проявляется в развитии, расширении значений этих средств. Такое расширение становится возможным, потому что этот процесс неотделим от процесса генерализации языковых явлений. Генерализация — это центральный процесс развития психики и речи ребенка. Ниже мы подробнее рассмотрим появление процесса генерализации, здесь же нам важно отметить ведущую роль генерализации в процессах развития речевой деятельности. Этот факт определяет подход к онтогенезу речевой деятельности и формированию языковой способности человека.

Исходным для нас является тезис о том, что «врожденная организация, в частности инстинктивные механизмы поведения...», сами по себе еще не обеспечивают возникновения специфически человеческих психических свойств и способностей, являясь лишь условием их развития [Запорожен, Венгер 1967, 25].

Исследования детской речи последнего десятилетия все в большей степени ориентируются не на частные явления грамматики, а на обобщенные представления о формировании семантико-грамматических категорий. Последнее обстоятельство непосредственным образом связано с тенденциями, характерными для современной лингвистики: изучение языковых значений, обращение к семантике синтаксиса и ориентация на говорящего человека. Однако все эти свойства современной лингвистики не могли бы определяющим образом повлиять на ориентацию исследований речевого развития, если бы не было прочной методологической базы, на которой строится система представлений о развитии синтаксико-семантических отношений в онтогенезе. Эта база была еще в 30-е годы нашего века заложена трудами Л. С. Выготского. Несмотря на то, что Л. С. Выготский не формулировал прямо закономерностей развития синтаксиса детской речи с ориентацией на семантику, его идеи не только значительно опередили лингвистические представления, но и оказались чрезвычайно продуктивными для последующих психолингвистических подходов к анализу детской речи.

Среди множества идей о рассматриваемом предмете, имеющих в «Мышлении и речи», в «Проблемах сознания» и в других работах Л. С. Выготского, принципиальными являются, на наш взгляд, следующие. Во-первых, представление о речевой деятельности как о деятельности знаковой. Во-вторых, представление о развитии речи как о процессе, непосредственным образом связанным с общепсихическим развитием, с развитием предметной деятельности, развитием социальных форм поведения. В-третьих, представление о том, что развитие знакового обозначения в речевой деятельности по существу есть развитие обобщения посредством языкового знака. В-четвертых, представление о том, что все, принадлежащее системе высших психических функций, поначалу было экстерниоризовано и поделено между двумя людьми.

Разумеется, перечисленные положения не исчерпывают того, что выводится из концепции Л. С. Выготского о развитии речи как специфической деятельности, опосредованной знаками языка («психологическими орудиями», как он их называл), однако на этих поло-

жениях строится система современных представлений о важнейших закономерностях речевого развития.

Ведущий уровень развития речевой деятельности — семантика. Это сейчас признается едва ли не всеми исследователями детской речи, независимо от их ориентации и тех исходных положений, которые эту ориентацию определяют.

Представление о развитии речи как об овладении знаками и знаковыми операциями позволяет поставить вопрос не только об овладении системой средств, но и об овладении путями и способами репрезентации в языковых формах тех знаний, которые появляются в процессе общепсихического развития. Как следует из концепции Л. С. Выготского, центральным процессом, определяющим формирование и использование знаний об окружающем мире с тем, чтобы выразить эти знания в языковых (конвенциональных) формах, является обобщение. Путь формирования и развития обобщений Л. С. Выготский показал в своей классической работе, причем, этот путь прекрасно соотносится с данными, полученными на разных уровнях системы языка. Наиболее характерным для формирования и развития обобщений является то, что их содержание первоначально представлено в виде практических действий, которые только по мере развития «свертываются», интериорируются, становясь принадлежностью системы высших психических функций. Л. С. Выготский показал относительно развития понятий то, что подтверждено современными семиологическими исследованиями языка: развитие идет от того, что еще «не-язык» через функциональное употребление — к собственно языковым формам. Главным развивающимся элементом речевой деятельности от «не-языка» к языку является знак. Языковой знак, по мнению Л. С. Выготского, — это единство обобщения и общения, коммуникации и мышления [Выготский 1983, 19].

Практическая, предметная деятельность человека опосредствуется орудиями труда, познавательная, теоретическая (в широком смысле) деятельность опосредствуется «психологическими орудиями» (Выготский), т. е. знаками (языка).

Ребенок одновременно усваивает из практических действий с предметами знания об их физических, материальных свойствах и — из общения — знания предшествующих поколений о мире, о предметной действи-

тельности. Усваивая значения слов в их конвенциональном употреблении, ребенок усваивает значимые для общественной практики объективные свойства предметов. Процесс усвоения знака языка как «психологического орудия» можно представить как процесс усвоения как значений знаков, так и правил их сочетаний и использования (т. е. усвоение семантики, синтактики и прагматики).

В ряде исследований отечественных авторов показано, что окружающий мир в сознании ребенка отражается в виде «образа ситуации», т. е. предмета в действии (актуальном или потенциальном) (М. М. Кольцова, А. В. Запорожец, М. Н. Денисова, А. Н. Леонтьев). Слово первоначально не выделяется из ситуации. Оно начинает выделяться под влиянием общения и, в частности, научения. Выделение слова как самостоятельного сигнала зависит от интенсивности и характера общения ребенка со взрослыми. Выделившись из ситуации, слово затем становится самостоятельным раздражителем и заменяет собой весь комплекс раздражителей, с которым первоначально связано. Помимо общения со взрослыми большую роль в этом процессе играют предметные действия.

Еще И. М. Сеченов показал, что источник предметности восприятия — в действиях с предметом. Комплексы ощущений, полученных в результате действий с предметом, связываются в сознании с данным предметом. На этой основе происходит дифференцирование предметов. Объективным показателем дифференцирования предметов является их адекватное использование (и, что важно для нас, — название). По И. М. Сеченову, дифференцировка предметов проходит три этапа. Первый этап начинается с того, что появляется слитное ощущение от группы предметов. Из этого слитного ощущения выделяются образы отдельных предметов и частей предметов — это второй этап. Третий этап — образование представлений. По данным М. М. Кольцовой, при действиях с предметами разные по характеру ощущения сливаются в комплекс. Если нет действия, то ощущения (зрительные, слуховые, тактильные) остаются разрозненными.

Исследование Р. Я. Лехтман-Абрамович и Ф. И. Фрадкиной [1949] показало, что предметные действия у детей развиваются в процессе общения со взрослыми. В процессе предметных действий, примерно с 11 мес., у

ребенка формируются представления. Эти представления становятся некоторой «программой действий» ребенка.

Опыты, проведенные с детьми 3—6 лет по определению наличия у них перцептивных действий (рассматривание незнакомого объекта), показали, что в 3 года перцептивное действие только начинает формироваться. Вполне складываются перцептивные действия только к 6 годам. «Развитие перцептивного действия идет по линии все более адекватного выделения специфического сенсорного содержания» [Запорожец, Зинченко, Венгер 1967].

С развитием перцептивных действий формируется предметность восприятия. При этом у ребенка предметные действия развиваются под влиянием обучения, которое приводит к специфическому употреблению предмета (отделенного от действия), к употреблению предмета в той функции, которая задана общественной практикой (ср. пример с ложкой, приводимый в «Проблемах развития психики»).

Развитию предметных действий и исследованию процесса отделения действия от предмета было посвящено специальное исследование Я. З. Неверович. Автором на основе проведенных опытов выделяются следующие стадии овладения предметными действиями.

1. Действие адекватно функции предмета, но оно возможно только при наличии предмета (1—2 года).

2. Действие начинает отделяться от предмета. При изображении действия воспроизводится его результат (2—3 года).

3. Действие уже отделилось от предмета. В центре сознания — результат действия (3—4 года) [Неверович 1948].

Таким образом, на основе предметных действий складываются знания о предмете и его функциях, правила взаимодействия с этим предметом. На основе предметных и перцептивных действий формируются перцептивные значения. Эти значения составляют некоторую «сетку» эталонов, которые служат основой индивидуальных классификаций предметов и явлений окружающей действительности. Весьма важным свойством этой «сетки» эталонов является то, что она формируется только на основе практических предметных действий. С другой стороны, эта «сетка» эталонов сама способствует дальнейшему развитию предметно-практической деятельности.

По мере овладения предметной деятельностью складывается перцептивный и моторный опыт ребенка, на основе которого формируются другие виды деятельности, в том числе и речевая деятельность. В перцептивном опыте ребенка складываются конкретно-чувственные представления о предметах, на основе которых происходит овладение различными сторонами предметов и переход от менее сложных действий к более сложным. С переходом от простых действий к сложным качественно меняется представление — оно расчленяется и переходит в понятие, формируется знание о предмете и его связях с другими предметами, формируется знание о функциональном использовании (употреблении) предметов. Истоки формирования знаний о предметах с их функциональной стороны лежат в овладении прежде всего их материальными свойствами, их внешними признаками. Это характерно и для процесса овладения знаками. До овладения функциональным употреблением знака ребенок овладевает «внешней структурой знака, которая только впоследствии, в процессе оперирования знаком, приводит ребенка к правильному функциональному употреблению знака» [Выготский 1982].

В ходе общения со взрослыми у ребенка формируется речь. Последнее вызывает коренную перестройку психических процессов. Формируется новый вид восприятия: не непосредственное восприятие, а опосредованное речью.

Как показал А. Р. Лурия, речь становится той основой, над которой возникает сложное здание регуляции ребенком своего поведения.

Человеческое поведение — это знаковое поведение. Регуляция своего поведения, следовательно, представляет собой знаковую регуляцию. Сущность ее состоит в том, что в качестве «регуляторов» используются знаки языка («психологические орудия»).

Психологическое орудие, в понимании Л. С. Выготского, это — орудие активной деятельности индивида, орудие взаимодействия индивида со средой. Знак языка выступает в качестве связующего звена между объективным миром и сознанием индивида, его опытом, складывающимся в процессе деятельности. Познавая в процессе предметной, игровой деятельности отдельные стороны предметов и явлений действительности, ребенок познает и связи, отношения между ними. Одно-

временно ребенок овладевает и элементами языка (для общения и в процессе общения). Знания о предметах, их связях и отношениях закрепляются в сознании ребенка и в его опыте посредством языка, в результате чего становится возможным проецировать эти знания на новые стороны действительности, передавать эти знания другим.

В языке отражается общественно исторический опыт, следовательно, ребенок закрепляет не только собственные знания, но и общественные. Процесс этот проходит ряд этапов.

Первым этапом закрепления общественного знания является выделение в предмете некоторых свойств и перенесение их на сам этот предмет. Выготский условно называл этот этап «удвоением предмета». На этом этапе имя предмета, т. е. знак языка, является как бы частью предмета. Обобщение на этом этапе «означает, что из конкретного содержания предметов выделяются черты и свойства, которые существенны для действия и являются его специфическим объектом» [Гальперин 1959, 435].

На этапе, когда происходит «удвоение» предмета, когда имя является частью предмета, элементы языка не выступают еще в качестве знаков, поскольку они еще не замещают объекты, ими обозначаемые.

В качестве знаков элементы языка выступают только тогда, когда они становятся квазиобъектами.

Понятие квазиобъекта введено в связи с анализом превращенной формы — чонятия, встречающегося в трудах Маркса. Особенность, отличающая ее (форму превращенную. — А. Ш.) от классического отношения формы и содержания, состоит в объективной устраненности здесь содержательных определений: форма проявления получает самостоятельное «сущностное» значение, обособляется, и содержание заменяется в явлении иным содержанием, которое сливается со свойствами материального носителя (субстрата) самой формы (например, в случаях символизма) и становится на место действительного отношения. Прямое отображение содержания в форме здесь исключается [Мамардашвили 1970, 387].

Квазиобъект, когда он ставится на место некоторой системы отношений данного предмета с другими предметами или явлениями, «привязывает» «проявление этих отношений в какой-либо субстанции, конечной и

перасчитанной», а затем заменяет их, «восполняет» в зависимости от ее «свойств».

Отсюда возникают предметы, в которых «нет и на деле не может быть непосредственной связи ... между знаком и объектом». А. А. Леонтьева при анализе языковых знаков как квазиобъектов интересовали знаки как квазиобъекты применительно к речевому общению, как орудия общения они и анализировались. Нас же занимают квазиобъекты как знаки, фиксирующие отношения, которыми овладевает ребенок в процессе онтогенеза речевой деятельности.

Рассматривая (вслед за А. А. Леонтьевым) знаки языка как квазиобъекты, как «превращенную форму» действительности, мы можем выделить в них два ряда свойств: а) свойства действительности, отраженные знаком реальные связи и отношения предметов и б) свойства самих знаков, определяемые их «чувственной природой».

Процесс овладения ребенком действительностью включает в себя овладение свойствами первого ряда, их выделение и закрепление. Закрепление знака для человека как общественного индивида возможно с помощью выработанного обществом особого способа — с помощью языка. Овладение последними — процесс овладения свойствами самих знаков, т. е. теми свойствами, которые определены «чувственной природой» знаков языка.

Факт перенесения свойств знаков языка на место реальных свойств, связей и отношений, имеющий место на одном из этапов развития ребенка, означает, что ребенок может ставить в соответствие реальные свойства и свойства самих знаков языка как неких материальных объектов. Установление соответствия реальных свойств предметов и «чувственной природы» знаков языка представляется нам необходимой ступенью в развитии познания, в развитии психического отражения.

Поскольку знак языка, взятый только со стороны своих материальных свойств, со стороны своей «чувственной природы», не перестает быть материально-идеальным образованием, необходимо должна существовать такая форма отражения, которая соответствовала бы этому свойству знака. Такой формой психического отражения и является конкретно-чувственное представление (или образ) действительности.

В представлении отражаются реальные свойства, связи и отношения и свойства «чувственной природы» знаков языка. С помощью образа устанавливается соответствие (сначала — субъективное тождество!) реальных свойств и свойств знака языка. Манифестацией установления такого соответствия являются образные связи, устанавливаемые ребенком между словами и предметами, формами слов и отношениями предметов, а на более высоком уровне — между предложениями и целыми ситуациями.

Итак, прежде чем «функциональное бытие» знаков поглотит «их материальное бытие», необходимо, чтобы ребенок овладел материальными свойствами знаков. Возможно это в процессе действий с использованием материальных свойств самих знаков. При этом такие действия будут основываться на опыте предметных действий, а также на перцептивно-моторных образах, возникающих в процессе предметных действий.

Далее мы остановимся подробно на том, каким образом происходит формирование общих образов (представлений), составляющих сущность эталонов значений языковых знаков, входящих в состав языковой способности человека. Пока остановимся на проблеме значения знака в развитии речевой деятельности. Это наглядно проявляется в овладении словесным наименованием.

В процессе предметных действий ребенок овладевает материальными свойствами предметов, затем — внешними приметами функций предметов и, наконец, функциональным употреблением предметов. В ходе развития предметных действий предметы получают имена, а затем складываются словесные обобщения, на основе которых формируется понятие (дезинат). На высшей ступени овладения словом оно выступает как единство общения и обобщения, как орудие речевой деятельности, как знак.

Однако называние предмета еще не является конвенциональным употреблением слова (знака языка). Овладение конвенциональным употреблением знака языка как квазиобъекта происходит тогда, когда происходит овладение значением.

Значение принадлежит знаку как одно из его свойств. Знак, утративший значение, — это просто предмет материального мира, использование которого ограничивается его собственными материальными свойствами,

следовательно, значение неотъемлемо от знака. Однако, с другой стороны, значение находится вне знака, так как в самом знаке, кроме некоторых материальных свойств, нет ничего. Значение является фиксацией опыта употребления данного предмета или знака в общественной практике. Для каждого индивида как интерсубъективное, с одной стороны, оно фиксирует индивидуальный опыт, с другой — в этом опыте самом по себе отражается опыт поколений. Вот как определяет значение А. А. Леонтьев: «...значение является социально кодифицированной формой общественного опыта, присваиваемого каждым индивидом». «Усвоение значения ... есть ...определяющий способ опосредования индивидуального поведения общественным опытом» [А. А. Леонтьев 1974, 51].

Будучи объективным по своему существу, значение в каждом отдельном случае для индивида может приобретать некоторую индивидуальную трактовку. Такая индивидуальная трактовка значения, когда вводится аналог значения в конкретной деятельности, определяется в отечественной психолингвистике (вслед за школой Л. С. Выготского) как личностный смысл [А. Н. Леонтьев 1981].

Ребенок овладевает значением как связью означаемого и знаковой формы, но в каждом конкретном случае деятельности он овладевает коррелятом значения — смыслом. Овладение значением возможно именно на базе относительной инвариантности смыслов данного значения. Образовав некоторое «смысловое поле» какого-то знака (слова), ребенок может от него перейти к значению данного знака. Иными словами, от системы субъективных связей ребенок может перейти к объективным.

Овладение значением — это владение функциональными характеристиками знака. Последние отличаются от функциональных свойств предметов. Предметы проявляют свои свойства в процессе материального взаимодействия с ними. Знаки проявляют свои свойства в процессе взаимодействия людей и/или идеального действия.

Одним из аспектов значения является его возможность быть идеальным образом, выполняющим ориентировочную функцию. Знак в деятельности выступает заместителем реального предмета. Действия с предметами могут замещаться действиями со знаками, помога-

ют предвидеть действия с соответствующими предметами. Это позволяет определить значение в качестве идеального образа.

Поскольку действия со знаками заменяют действия с предметами, необходимо для такого замещения достаточно полно овладеть самими действиями. Опыт предметной деятельности фиксируется в сознании и передается в форме предметного действия. Этот опыт отражается в идеальных образах. Идеальные образы получают свое воплощение в знаках языка. Надо сказать, что опора на предметные действия необходима, однако она может быть не всегда. Некоторые значения (знания) мы получаем не из собственного опыта, а из чужого. Ребенок, находясь постоянно в общении со взрослыми и под их влиянием, получает некоторые знания от них, минуя собственную практику. Воплощение идеального в значении знака и делает знак языка единством «обобщения и общения, коммуникации и мышления» (Выготский).

В процессе овладения знаками языка ребенок использует различные средства в качестве обозначений предметов, и это ему необходимо постольку, поскольку он вступает в постоянное общение с другими людьми. Ребенок использует эти «квазизнаки» сначала опосредованно — через взаимодействие со взрослыми. Возможность пользоваться этими средствами исчерпывается совпадением предметной соотносительности обозначения (имени). Однако способы отнесения обозначения к предмету оказываются различными. Употребление «квази-знаков» оказывает влияние на всю структуру деятельности ребенка. Усложненная деятельность требует иного, чем ранее, отнесения означающего к означаемому, требует более полного знания о способах этого соотношения и о правилах употребления знаков.

Развитие значения зависит от того места, которое занимает соответствующее значение в предметной деятельности (от смысла). В значении, как уже говорилось, закрепляется социальный опыт, присваиваемый ребенком. Факт такого закрепления является признаком опыта. Причем, это закрепление происходит в социально кодифицированной форме. Одним из проявлений кодификации является то, что соответствующий денотат может осознаваться. «Это означает, что денотат... может быть предметом актуального сознания, быть тем, на что направлена сознательная деятельность субъекта»

[А. А. Леонтьев 1965, 130]. Когда для ребенка имя является частью, свойством предмета, его сознательная деятельность может быть направлена в равной степени на денотат и на значение (на овладение денотатом и значением). При этом происходит субъективное совпадение знака и денотата.

Как правило, прежде чем овладеть социально закрепленной, условной связью денотата и знака, ребенок проходит ступень образной связи означаемого и означающего (денотата и знака). На уровне слова как лексической единицы, используемого для наименования, это — образная связь предмета и названия, на уровне морфологии (словообразования) — образная связь морфемы (звукокомплекса) с измененным означаемым. На уровне синтаксиса — связь ситуации и предложения (психологическая предикативность).

Таким образом, можно думать, что овладение родным языком как функциональной системой идет на ранних этапах онтогенеза как бы по спирали, на каждом новом «витке» которой оно проходит те же этапы (каждый раз в усложненном виде), что и на предыдущем.

1. ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА: ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Формирование и развитие речевой деятельности в онтогенезе — процесс сложный и противоречивый. Результатом этого процесса является формирование особой функциональной системы — языковой способности. Проблеме развития языковой способности в онтогенезе посвящена настоящая глава. Ниже будет дано то понимание языковой способности, которое свойственно нашей работе, отметим только, что мы — исходя из целей нашего исследования — рассматриваем главным образом семантические аспекты проблемы.

§ 1. Механизмы овладения родным языком: психолингвистический подход

Исследования детской речи в советской психолингвистической традиции посвящены, как правило, выявлению главных закономерностей развития с целью построения общей модели формирования языковой способности. Эти исследования исходят из того, что речь развивается у ребенка как особый вид деятельности, особый вид целенаправленного поведения. Такое начальное допущение позволяет приложить к анализу речи те данные и те результаты, которые получены при общепсихологическом исследовании деятельности человека. При таком положении возникают два центральных вопроса: каковы способы овладения средствами речевой деятельности и каков источник формирования и развития языковой способности.

И тот, и другой вопросы решаются с позиций психолингвистической школы деятельности, основы которой были заложены трудами Л. С. Выготского. При решении вопроса о способах овладения средствами (орудиями) речевой деятельности мы исходим из того, что язык — это знаковая система, и, следовательно, овладение элементами системы языка, которые и являются

орудиями речевой деятельности, — это овладение знаками и знаковыми операциями. Такое представление позволяет адекватно описать пути и способы не только развития системы средств, посредством которых осуществляется речевая деятельность, но и пути и способы репрезентации в языковых формах тех знаний, которые являются в процессе общепсихического развития. Центральным процессом, определяющим формирование и использование знаний об окружающем мире с тем, чтобы выразить эти знания в языковых формах, является обобщение.

Психолингвистический анализ формирования обобщений показывает, что этот процесс проходит долгий и достаточно сложный путь развития. Каждый из этапов этого пути находит то или иное выражение в речи ребенка, знаменуя определенный способ употребления знаков языка. От наглядного представления к общему образцу-эталоноу и затем — к протопонятию и понятию — таков путь формирования обобщений.

Характерным для формирования и развития обобщений является то, что они всегда первоначально представлены в виде практических действий и только по мере развития «свертываются» и интериоризируются, становясь элементами системы высших психических функций. Такой же путь проходят и обобщения языковых явлений.

Психолингвистические исследования показали, что центральным процессом, характеризующим овладение элементами системы языка, является процесс генерализации языковых явлений. По мере развития общепсихических обобщений генерализация языковых явлений приобретает все более сложные и интериоризованные формы. Именно генерализация языковых явлений, а не имитация и речевая практика является главной закономерностью речевого развития, и это убедительно подтверждается фактами сверхгенерализаций в детской речи (нарушение правил сочетаемости морфем в тюркских языках, употребление регулярных форм нерегулярных глаголов в английском языке, аналогичные образования родовых форм в русском языке).

Итак, «свертывание» внешних действий и генерализация — те процессы, которые определяют овладение знаками языка как орудиями речевой деятельности.

Однако орудия речевой деятельности, составляя необходимый компонент языковой способности, еще не

исчерпывают ее. Для решения вопроса о составе языковой способности необходимо было решить вопрос о ее природе. Нет оснований для того, чтобы согласиться с положением относительно врожденного характера языковой способности. Наоборот, есть все основания для утверждения, что источником формирования языковой способности является потребность в совместной деятельности и обеспечивающем такую деятельность общении ребенка с окружающими. Только в результате необходимости удовлетворения потребности во взаимодействии может сложиться система средств и правил такого взаимодействия. К числу последних относятся и правила употребления языковых знаков — орудий речевой деятельности. Эти правила, составляющие особый компонент языковой способности, формируются также на основе генерализации языковых явлений. Мы полагаем, что они являются следствием обобщений в области семантики языковых единиц.

Семантический компонент языковой способности представляет собой наиболее сложное и наименее изученное образование. Можно считать, что на основании семиотико-ситуативного анализа действительности, который ребенок проводит, происходит обобщение и свертывание внешних действий, направленных на овладение внутренними свойствами объектов. Поскольку действия адекватны искомым свойствам объектов, постольку, обобщаясь, они служат основой системы правил выбора тех или иных единиц для конкретных целей коммуникации. Эти правила выбора и составляют семантический компонент языковой способности.

Можно полагать, что между действительной, реальной ситуацией и отражающим эту действительность высказыванием (результатом речевых действий) находится некий промежуточный этап — этап членения ситуации для специфических целей. Эти цели — последующее обозначение ситуации средствами, имеющими в распоряжении ребенка и функционирующими на основе сформированных у него обобщений. Такое членение ситуации и определяет семантический компонент языковой способности.

Исследование развития речевой деятельности представляет собой весьма перспективное направление прикладной психолингвистики. Без учета данных о том, как развивается речевая деятельность, как складывается система средств речевой деятельности и каковы

структура и природа языковой способности, нельзя строить и адекватную функциональную модель системы языка, нельзя решить многих проблем, связанных с функционированием языка в обществе.

§ 2. Эмоциональные факторы при овладении речевой деятельностью в онтогенезе

Процессы и механизмы, обеспечивающие речевую деятельность, как правило, протекают в скрытом от исследователя, автоматизированном и нерасчлененном виде. Для глубокого познания этих процессов и механизмов необходимо их представление в дезавтоматизированной и расчлененной форме. Последнее бывает возможно в двух случаях: в случае каких-либо психических заболеваний и в случае онтогенетического развития. В первом случае, однако, мы имеем дело с аномальным протеканием речевых процессов и аномальной работой механизмов речи. Во втором случае (если не брать аномальное развитие) мы можем наблюдать становление и развитие тех психологических процессов, которые обеспечивают нормальную речевую деятельность.

При анализе детской речи мы исходим из того, что это — деятельность, особым образом организованная и характеризующаяся специфическим употреблением языковых средств. При особенной организации и при особенном употреблении средств реализации замысла речь в онтогенезе обладает всеми характеристиками деятельности: мотивированностью, целенаправленностью и структурированностью.

В основе речевой деятельности ребенка лежит потребность в общении. Если на некотором этапе развития ребенок связан с матерью биологически, то с окончанием этого этапа биологическая, непосредственная связь утрачивается и должна быть заменена связью опосредованной. Такой (социализированной) связью является общение. Потребность в общении (социогенная по существу) опредмечивается в мотиве речевых действий. Мотивация речевого поведения ребенка, как правило, определяется сначала жизненно важными потребностями, но затем — и познавательными.

Психологические исследования показывают, что мотивация речевого поведения неотделима от эмоциональных факторов. Это наглядно проявляется в речевом

поведении ребенка. Очень часто на ранних этапах развития именно эмоциональный фактор оказывается ведущим по отношению ко всем остальным в акте общения ребенка со взрослым (например, «комплекс овладения», который представляет собой один из ранних способов общения — эмоциональное общение) [Лисица и др., 1985].

На относительно поздних этапах онтогенеза эмоциональное общение не исчезает, но перемещается на фоновый уровень. При этом эмоциональность как фактор, влияющий на речевую деятельность, остается и, как правило, тесно связана с мотивом речевого высказывания.

О важности учета эмоциональных факторов при изучении речемыслительной деятельности свидетельствует следующее положение Л. С. Выготского: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» [1982, 21].

Значение эмоциональных факторов в детерминации речевой деятельности ребенка подтверждается исследованиями, посвященными овладению средствами речевой деятельности. Этими средствами — знаками языка — ребенок овладевает на основе наглядного представления. Представление — это субъективное отражение связей и отношений действительности. Это субъективное отношение эмоционально. В ряде случаев аномального развития при нарушении эмоциональной сферы нарушается нормальное функционирование представления и на этой — дефектной — основе формируется аномальное речевое поведение.

Представление определяет процесс овладения наименованием, при котором характерно употребление звукоизобразительных (образных) слов. Функционирование этих слов можно, в частности, объяснить их положительной эмоциональной окрашенностью. К сожалению, отсутствуют строгие экспериментальные исследования влияния эмоций на интериоризацию лексики в онтогенезе речи. Однако можно с уверенностью предположить, что овладение лексикой (как, впрочем, и знаками языка других уровней) зависит от эмоционального отношения ребенка к обозначаемым языком элементам действительности.

§ 3. Психические функции и формирование речевой деятельности

Л. С. Выготский, полемизируя с Ж. Пиаже по поводу роли эгоцентрической речи в развитии ребенка, отмечал, что первичная функция речи в раннем детском возрасте — функция общения. Речь первоначально — средство коммуникации и только потом — орудие мышления и произвольной регуляции ребенком своего поведения [Выготский, 1982]. Исходя из этого, понятна роль, которая принадлежит изучению форм, способов, механизмов, средств общения. Это важно не только для более полного понимания самого процесса общения, но и для целенаправленного обучения общению.

Исследователей детской речи занимала в основном проблема влияния речи на протекание психологических процессов, на их становление и развитие. В частности, исследовалось влияние речи на процесс формирования понятий. Однако влияние высших психических функций на процесс формирования речевой деятельности практически не изучено. Сравнительно мало изучено и функционирование предпонятийного уровня отражения — представления.

Вместе с тем не вызывает сомнения (это легко выявляется при простом наблюдении), что речевая деятельность начинает формироваться на генетически более ранних, чем понятийный, этапах развития психического отражения. Л. С. Выготский показал, что понятие формируется к среднему школьному возрасту, речевая деятельность формируется значительно раньше — в раннем дошкольном. Для психолингвистики важен анализ взаимоотношений наглядного представления как способа психического отражения и речевой деятельности. Это важно хотя бы потому, что ранние стадии развития речи могут дать психолингвистике материал, свидетельствующий о внутренних закономерностях речевой деятельности, а выявление роли представления в онтогенезе речи даст возможность увидеть некоторые из интимных механизмов этого вида деятельности.

Представление является ведущим способом отражения и генерализации в младшем дошкольном возрасте, когда формируются «базовые механизмы» речевой деятельности.

Определим речевую деятельность как мотивированную, целенаправленную деятельность, опосредованную знаками языка. Использование знаков языка в развитой речевой деятельности предполагает их функциональное употребление. Последнее означает, что знаки языка используются независимо от своей материальной формы, т. е. так же как функции денег поглощают их материальное бытие, функции знака поглощают его материальные свойства.

Под знаками языка мы понимаем слова, морфемы и предложения [А. А. Уфимцева, 1970]. Поэтому анализ процесса овладения функциональным употреблением знаков языка можно, как нам представляется, вести раздельно, ориентируясь на соответствующий уровень системы языка: лексику, морфологию, синтаксис. Мы не можем утверждать, что ребенок овладевает знаками разных уровней строго последовательно, хотя, несомненно, некоторая последовательность (по степени сложности) есть. Однако мы можем выделить отдельные процессы из общего развития речевой деятельности и их анализировать.

Главное наше внимание будет обращено на овладение грамматикой родного языка, остальные процессы мы рассмотрим попутно и вскользь.

Знак языка — и морфема в том числе — представляет собой единство «связи-значения» и «знаковой формы» [Щедровицкий, 1958].

Знак, взятый со стороны только формы, без «связи-значения», соотносящей форму с означаемым, становится просто элементом материальной действительности (например, звуком или графемой, не имеющим никакого содержания).

Ребенок овладевает знаком языка как совокупным семантическим и грамматическим значением. Д. Слобин, исследовав некоторые стороны развития языковой способности ребенка, назвал это единство когнитивным значением.

Поскольку на начальных этапах развития речи ребенок опирается на представление, а не на понятие, постольку нельзя говорить об овладении собственно значением слова (шире — значением знака языка). Полным значением слова, словом-понятием ребенок овладевает сравнительно поздно. На ранней стадии развития ребенок овладевает предметной отнесенностью слова, словом-наименованием.

Мы уже упоминали закономерность, отмеченную Л. С. Выготским, о том, что до овладения функциональным использованием знака ребенок овладевает «чисто внешней структурой» знака. Ребенок использует звучание в качестве самостоятельного носителя значения, и таким образом в его речи появляются примарно мотивированные (деятельностно-детерминированные) наименования.

Роль представления здесь состоит в том, что ребенок мотивирует употребляемую им знаковую форму на основе наглядного представления. При мотивированности знаковой формы проявляется активная деятельность ребенка в «языковой действительности» [Шахнарович, 1973].

Эта ориентировочная деятельность является основой овладения формами слов. Морфемы в системе языка передают различные предметные (атрибутивные) отношения. Эта передача отношений предполагает функциональное использование морфемы как знака языка.

Морфема — это единство грамматическое и семантическое. С овладения формами слов, словообразованием и словоизменением начинается овладение грамматическим строем родного языка. Наиболее показательно здесь овладение надежной системой, поскольку надежи передают предметные отношения. Предметные отношения — необходимый компонент деятельности с предметами, которая является основой психического (и речевого) развития. Полнота ориентировки ребенка в предметной действительности предполагает овладение предметами с их связями и отношениями. Однако форма флексии этими отношениями не мотивирована. Овладев предметным «субстратом» значения флексии, а затем и формой флексии (обязательно после овладения самими отношениями), ребенок детерминирует форму предметным опытом. Значение наглядного представления состоит в том, что на его основе происходит мотивированность морфемы, установление соответственно связи «форма — реальные отношения».

Представление, как отмечалось выше, — это форма генерализации. Поэтому упомянутое соответствие естественно генерализуется. Рассмотрим этот процесс подробнее.

«...Овладение языком невозможно вне формирования действий с ним как с материальным предметом» [Эльконин 1978]. При овладении языковой действи-

тельностью у ребенка складываются знания о предметах этой действительности. Эти знания ребенок ставит в соответствие со знаниями о предметном мире. Об этом факте свидетельствуют, в частности, специальные эксперименты [Попова 1958]. Показательно, что основанность на предметном опыте и на образном отношении морфемы и предметных отношений сохраняется вплоть до школьного возраста [Богоявленский 1966].

В тот период, когда ребенок овладевает морфемой как частью слова, имеющей собственное значение, происходит ориентировка «на общую звуковую характеристику морфемы» [Эльконин 1958, 76]. Ориентировка на фонетический облик морфемы имеет результатом приписывание самостоятельного значения звукоформе, образную мотивированность морфемы. Это означает, что ребенок должен искать в самом звучании морфемы отражение некоторой части предметной действительности.

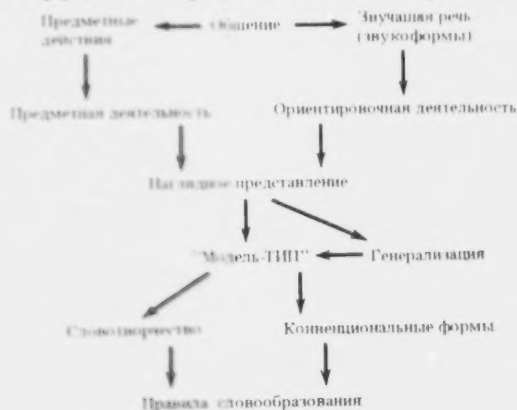
Ребенок может найти это отражение, если он установит прежде всего то изменение, которое вносит морфема в звуковой облик слова, и соотнесет это изменение с изменением в предметной действительности. Эти изменения могут быть вызваны действием предмета, могут касаться признаков предмета, относиться к числу предметов и т. п. Изменения реального бытия предмета чувственно воспринимаются ребенком и отражаются в виде представлений. Представления обогащаются за счет предметного опыта, когда в деятельности ребенок непосредственно наблюдает предметы во взаимодействии и активно участвует в их взаимодействии. Сведения, полученные в ходе деятельности, ребенок закрепляет в общении. В процессе общения естественно возникает потребность в выражении адекватными средствами полученных представлений.

Здесь можно видеть «пересечение» двух систем связей. Связи первого типа определяют отношения ребенка с миром вещей. Связи второго типа определяют отношения ребенка с людьми. Связи системы «ребенок — предметы» складываются в основном в процессе предметных действий. Связи системы «ребенок — люди» складываются в основном в процессе общения. Эти связи не развиваются изолированно, но взаимно обогащаются, проникают друг в друга, поскольку деятельность общения неотделима от предметной (игровой) деятельности ребенка.

Взрослые в ходе общения выбирают те средства, которые им предлагает системы языка. Это — функционально используемые знаки языка. Ребенок в ходе общения не «отрывается» от предметных действий и в прямую связь с предметами и действиями стремится поставить избираемые им формы. В терминологии Н. А. Бернштейна этот выбор можно соответственно назвать выбором по способу «гребенки» и выбором по способу «цепочки».

Ориентировка на звуковую форму слова и приписывание звучанию мотивированного значения приводят к тому, что формируется генерализованное отношение: аналогичные явления обозначаются аналогичным образом. Это не аналогия в обычном понимании, но генерализация и активное творческое стремление ребенка к адекватному выражению получаемых знаний. Этим объясняются многие из примеров детского словотворчества («рваность», «вытонула», «намакаронился» и мн. др.) [Ушакова 1979]. То обстоятельство, что дети никогда не встречали эти факты в речи взрослых, убедительно свидетельствует о неверности идей имитации как основы речевого развития.

Отношения действий, речи и представлений при овладении морфологией представлены на следующей схеме.



Ориентировка ребенка в сфере звучащей речи приводит его к вычленению морфемы в слове. А. А. Леонтьев приводит факты, свидетельствующие об этом наглядно [А. А. Леонтьев 1965, 57]. При восприятии

звукового состава морфемы у ребенка на основе наглядного представления формируется связь звучания морфемы с морфемой как частью слова. Поэтому и можно говорить о вычленении морфемы в составе слова.

Предметная деятельность приводит к тому, что у ребенка создается некоторое наглядное представление о действительности. Таким образом, устанавливаются две связи: 1) «морфема — звучание» и 2) «морфема — предметные отношения». «Пересекаясь» в представлении, эти связи служат основой генерализации соответствующего отношения.

Генерализованное отношение является, в свою очередь, базой появления модели-типа, т. е. такой модели звукоформы, которая приложима ко всем без исключения явлениям данного типа. Модель-тип «повинна» в словотворчестве, однако она является и симптомом перехода к системным правилам словообразования. Последнее означает функциональное использование знаков языка, что возможно, впрочем, только при «созревании соответствующих структур» [Выготский 1983, 270].

Из этого следует прежде всего тот вывод, что до овладения правилами деривации формы слова являются для ребенка разными словами. До вычленения морфемы как части слова со своим значением морфема не вносит новое значение в старое слово, а образует новое слово. Сущность этого явления состоит в том, что каждая из форм слова обозначает новое для ребенка отношение в мире вещей. По мере овладения этим миром ребенок овладевает и языковым обозначением элементов этого мира.

Мы уже отмечали, что основой генерализации и формирования представлений является предметная деятельность ребенка. Наглядное представление как форма психического отражения является субъективным, «а это значит, что оно является не пассивным, не мертвенным, а активным, что в его определение входит человеческая жизнь, практика, что оно является движением постоянного «переливания» субъективного в объективное» [А. А. Леонтьев 1970, 37].

Словотворчество свидетельствует о формировании объективного значения словоформ. Последнее «...тем объективнее по содержанию, чем оно субъективнее по форме, чем активнее субъект вмешивается в изучаемые им процессы» [Копнин 1961, 108].

Это положение об активности ребенка, о деятельностном основании овладения средствами общения нам особенно важно. Л. С. Выготский подчеркивал, что «речь — не побочный продукт детской активности... Речь и действие сближаются, и это имеет решающее значение» [Выготский 1984, 152]. Последствия и результаты этого сближения мы рассмотрим в следующем параграфе.

§ 4. Овладение знаковым обозначением в процессе развития речевой деятельности

При анализе детской речи как особым образом организованной специфической деятельности с необходимостью возникает вопрос о средствах этой деятельности. Такими средствами являются знаки языка. Знаки языка (слова, морфемы, предложения) отражают действительность обобщенно. Обобщенное отражение действительности выражается в понятиях. Однако понятия знаменуют относительно поздний этап развития мышления [Выготский 1982].

Отечественной психолингвистике свойствен анализ речи как особенной деятельности с использованием специфических средств («психологических орудий» — Л. С. Выготский) — знаков языка. Отсюда овладение речью при психолингвистическом анализе этого процесса можно интерпретировать как овладение определенным набором действий и операций, с одной стороны, и системой языковых знаков — с другой.

Овладение системой языковых знаков необходимо предполагает овладение правилами знакового обозначения. Рассмотрим некоторые психолингвистические закономерности, свойственные развитию знакового обозначения.

Прежде всего уточним определения. Под знаком мы понимаем «материальный, чувственно воспринимаемый предмет..., выступающий в процессе познания и общения в качестве представителя (заместителя) другого предмета...» [Резников 1964, 3]. Под знаковым аспектом языка понимают обычно «соотнесенность языковых элементов (морфем, слов, словосочетаний, предложений и др.)... в той или иной форме и степени опосредованности с внеязыковым рядом явлений, предметов и

ситуаций в объективной действительности» [А. А. Уфимцева 1970, 96].

Сущность знакового обозначения в языке состоит в том, что знак (языка) способен замещать и обобщать предметы, явления, отношения в реальной действительности [Аветян 1968; Полторацкий, Швырев 1970]. Будучи элементами вторичных знаковых систем, знаки языка обладают тем значением, которое им приписано социумом. Это значение конвенционально. Связь «знаковой формы» (формы знака) с означаемым носит условный характер.

Этот условный характер «связи-значения» (значения знака) определяет употребление лингвистических знаков прежде всего функционально, в качестве «психологических орудий», средств речевой деятельности.

Получая от взрослых знаки языка (слова, морфемы, предложения) в «готовом» виде, ребенок стремится детерминировать, мотивировать материальную форму знаков, приписывая ей самостоятельное значение. Механизм этой мотивированности описан нами специально [Шахнарович 1973], поэтому подробно на нем останавливаться не будем. Отметим только, что, в частности, следствием этого механизма является то, что на ранних этапах онтогенеза ребенок характеризуется отличным от взрослого способом психического отражения и генерализации внешнего мира. Если взрослый носитель языка отражает действительность обобщенно, в понятиях, то ребенок — в представлениях. «Код образов» занимает в речевой деятельности ребенка ведущий уровень (по терминологии Н. А. Бернштейна) [Бернштейн 1966], и это определяет мотивированность знаков языка в речевой деятельности ребенка. Мотивированность понимается как приписывание самостоятельного значения звуковой форме слова, морфемы, как детерминирование звуковой формы языкового знака. В более сложном виде мотивированность проявляется в однословных высказываниях.

Языковые элементы (знаки языка) отражают действительность обобщенно. Однако обобщенное, понятийное отражение действительности является достоянием относительно поздних этапов развития [Выготский 1956].

Н. Н. Горелов удачно отметил, что «...подражательно усваивая форму, дети не всегда постигают адекватное значение слова». Однако вызывает возражение его

тезис о том, что «часть активно употребляемых (ребенком.— А. Ш.) слов вообще не наделяется никакими значениями» [Горелов 1974, 17]. Познавательная активность ребенка и потребность в общении не дают возможностей для существования «пустых» форм. Формы необходимо наполняются содержанием, и это содержание оказывается — на основе конкретного представления — мотивированным формой слова. Такая мотивированность необходима и закономерна [Шахнарович 1973].

Как показали специальные экспериментальные исследования [Швачкин 1948б], фонетический слух формируется у детей в самом раннем возрасте. Кроме различения фонем, ребенок в состоянии отделять звуки окружающего мира от звуков обращенной к нему речи. Реагирование на звучащую речь и понимание ее сопутствует активному поиску ребенком звуковых обозначений элементов окружающего мира. Это продиктовано потребностями общения, потребностями выразить знание об элементах объективного мира. Ребенок использует те средства языка, которые заимствует от взрослых. Однако использует не так, как взрослые. Именно это имел, вероятно, в виду Л. С. Выготский, когда писал, что до овладения функциональным употреблением знака ребенок овладевает «чисто внешней структурой знака, которая только впоследствии, в процессе оперирования знаком, приводит ребенка к правильному функциональному употреблению знака» [Выготский 1982, 144]. Таким образом, можно достоверно предположить, что развитие знакового обозначения в детской речи начинается с овладения внешней структурой (знаковой формой) знаков соответствующего уровня языка: слова, морфемы, предложения.

По Л. С. Выготскому, язык есть то, на чем пересекаются познание и общение, языковый знак — это единство общения и обобщения [Выготский 1982, 51—52]. Введение понятия знака языка в таком значении предполагает рассмотрение знака не как элемента заданной системы, но как орудия деятельности, в его использовании, генезисе, функционировании. Такое рассмотрение знаков языка свойственно психолингвистике.

Рассматривая знаки языка как квазиобъекты, мы выше выделили в них два ряда свойств: а) свойства действительности, отраженные знаком реальные связи

и отношения предметов, и б) свойства самих знаков, определяемые их «чувственной природой».

Процесс овладения ребенком действительностью включает в себя овладение свойствами первого ряда, их выделение и закрепление.

Овладение ребенком знаками языка представляет собой процесс овладения свойствами самих знаков, т. е. теми свойствами, которые определены «чувственной природой» знаков языка.

Факт перенесения свойств знаков языка на место реальных свойств, связей и отношений, имеющий место на одном из этапов развития ребенка, означает, что ребенок может ставить в соответствие реальные свойства и свойства самих знаков языка как неких материальных объектов. Установление соответствия реальных способов предметов и «чувственной природы» знаков языка представляются необходимой ступенью в овладении языковой системой.

В процессе овладения «чувственной природой» знаков языка ребенок овладевает правилами сочетания знаков (синтактикой), правилами употребления знаков (прагматикой) и значением знаков (семантикой). При этом первые два ряда правил являются основой для овладения третьим — семантикой, т. е. идеальными свойствами знаков. Овладение «чувственной природой» знаков языка основано на действиях со знаками, взятыми со стороны своих материальных свойств. Эти действия, в частности, состоят в установлении соответствия реальных (действительных) предметных свойств и свойств самих знаков. Здесь мы можем усмотреть прямую аналогию с овладением ребенком свойствами, связями и отношениями предметов материальной действительности [А. Н. Леонтьев 1972; Запорожец 1959; Заззо 1967].

Однако знак языка, даже используемый ребенком со стороны прежде всего своих материальных свойств, не перестает быть материально-идеальным образованием. Такое использование знака языка является адекватным предпонятийному уровню отражения-представления.

В представлении отражаются реальные свойства, связи и отношения и свойства «чувственной природы» знаков языка. На основе представления ребенком устанавливается соответствие реальных свойств, связей и отношений со свойствами знаков языка. Такое соот-

ветствие назовем образным и рассмотрим его (этого соответствия) роль при овладении лексемой (наименованием) морфемой и предложением.

Установление этого соответствия приводит ребенка к детерминированному, мотивированному употреблению языковых знаков. На каждом из уровней системы языка эта мотивированность проявляется по-разному, но независимо от внешнего проявления детерминированность употребления знаков определяется предпосытийным уровнем отражения — представлением.

Овладение предметами и предметными действиями провоцирует овладение наименованием предметов. Если для взрослого носителя языка несущественно, обладает ли акустический образ слова-наименования образной мотивированностью по отношению к обозначаемому им предмету, то ребенок стремится найти в акустическом образе слова буквальное отражение каких-то свойств предмета. Специальные опыты советских исследователей показали, что образные связи слова и предмета действия способствуют восприятию значения слова ребенком [Швачкин 1948а; 1948б; Фрадкина 1955]. Можно думать, что на обсуждаемом этапе развития ребенка материальная оболочка слова оказывается самостоятельным носителем значения так же, как внешние признаки предмета оказываются тождественными предмету, неотделимыми от него.

Связь предмета (означаемого языкового знака) и слова (означающего) основывается на сходстве, которое ребенок наблюдает между материальной оболочкой слова и чувственно воспринимаемыми признаками предмета. Именно поэтому звукоподражательные и — шире — образные (звукоизобразительные) слова так распространены в речи детей при овладении ими наименованием.

Звукоподражательные слова — слова, «звуковые оболочки которых в той или иной степени напоминают называемые (обозначаемые) предметы и явления» [Ахманова 1966, 157]. Звукоподражательные слова могут появляться в речи ребенка как имитации звукам внешнего, окружающего ребенка мира и служат при этом для названия предметов и явлений. «Одновременно с первыми словами возникает подражание звукам, издаваемым животными, и различным шумам. Эти подражательные звуки ребенок использует для обозначения определенных животных и предметов» [Аркин 1948, 76].

Познавательная ценность звукоподражаний состоит в том, что в них находит выражение обращенность ребенка к динамическому миру вещей. Отражаясь в сознании в виде представлений, звуки, характерные для предметов, становятся сами, вместе с предметами, изучаемыми; звукоподражания опредмечиваются, и поэтому они могут выступать как имена.

Характерно, что имена предметов в речи детей жестко связаны с предметами. Слово-имя выступает как часть предмета довольно долго, и эта связь может наблюдаться даже при употреблении условных наименований [Выготский 1982].

В случае, когда ребенок не употребляет звукоподражательных наименований, для него слово-имя является неотъемлемой частью предмета, оно не может быть перенесено на другой предмет, даже имеющий сходные с первым внешние черты. Перенос осуществляется только по законам «коллекции» предметов, «фамильного имени» и т. п. [Выготский 1983].

Развитие знаний о предметном мире, потребности общения, формирование псевдопонятия, а затем понятия определяют употребление недетерминированных способов обозначения. При переходе к последним, однако, возникает «тенденция к сохранению коммуникативно отработанных средств» [Серебрянников 1968, 8]. Эта тенденция выражается в употреблении так называемых «двойных» слов типа: *ав-ав* — собака, *му* — корова, *пи-пи* — *bird*. «Двойные» слова этого типа знаменуют переход от мотивированных наименований к немотивированным.

Как правило, дети и взрослые используют одни и те же звукообозначения для наименования предметов. Разница состоит в способе представления предмета в слове. Предметная отнесенность может совпадать у взрослого и ребенка, но у взрослого слово — обобщение, понятие, у ребенка — только имя. Для взрослого слово — это «единство общения и обобщения» (Л. С. Выготский), слово употребляется взрослым со стороны его значения. Ребенок овладевает значением слова на основе относительной инвариантности смыслов.

Только в процессе общения ребенок овладевает функциональным употреблением слова как знака языка, и функциональное употребление знака поглощает его «материальное» бытие.

Значение наглядного представления при овладении детьми морфологией родного языка состоит в том, что на его основе происходит ориентировка ребенка на звуковой состав морфемы. Факт ориентировки ребенка на звуковой состав морфемы подтверждается тем, что «в первую очередь четкость произношения проявляется во флексиях» [Левина 1940, 26]. К выводу о том, что для усвоения морфем необходима выработка ориентировки в звуковой форме слова, пришла М. И. Попова, изучавшая согласование существительных с глаголами прошедшего времени у детей около 3-х лет [Попова 1958]. Аналогичные выводы можно сделать из опытов А. В. Захаровой, посвященных усвоению надежных форм [Захарова 1958].

Ориентировочная деятельность ребенка, направленная на звуковой состав морфемы, имеет в качестве результата осознание соответствующего формального элемента в слове. Осознание проходит ряд этапов, первым из которых является вычленение [А. А. Леонтьев 1965, 128 и сл.]. Следующей ступенью является подлинное осознание, механизм которого описан А. Н. Леонтьевым [А. Н. Леонтьев 1965]. Операции, которые были ранее неосознаваемыми, через ступень актуального сознания (когда данная операция занимает в деятельности структурное место цели) становятся сознательно контролируемыми. Вычленение соответствует тому этапу овладения знаком, когда знак выступает со стороны своих материальных (в нашем случае — как носитель звучания) свойств.

При восприятии звукового ряда морфемы у ребенка на основании наглядного представления формируется образная связь звучания морфемы со значением морфемы как части слова. Поэтому-то и происходит вычленение морфемы из звукового состава слова. На этой связи основано употребление таких форм, как «пени» (от «пень»), «шелел» (вм. «шел») [Гвоздев 1961, 183, 286]. Именно на основе этой связи происходит отмеченное А. А. Леонтьевым «нащупывание» правильного произнесения слова, причем при этом акцент делается на флексии (ср. «два салазка» — «две салазки»). Свидетельством начала членения слова на морфологические элементы являются «многочисленные образования по аналогии» [Гвоздев 1961, 286]. Для овладения объектом, для раскрытия его свойств, непосредственно не данных, у ребенка должна быть построена система

действий, адекватная искомым свойствам объекта. При овладении языковой действительностью ребенок действует так же, как при овладении предметной действительностью. При овладении формами слов ребенок оперирует морфемами так же, как предметами [Эльконин 1964, 144].

При овладении языковой действительностью у детей складываются знания об элементах этой действительности. Эти знания они ставят в соответствие со знаниями о предметном мире. О том, что дети при овладении формами слов основываются на восприятии предметной действительности, свидетельствуют исследования Ф. А. Сохина [Сохин 1959], Ф. И. Фрадкиной [Фрадкина 1955], Т. Н. Киви и Н. Смит [Keeny, Smith 1973] и др.

Ориентировка ребенка на звуковой облик морфемы осуществляется параллельно с ориентировкой в предметной действительности. Установление связей между элементами языковой и предметной действительности приводит к пониманию того нового, что вносит данная морфема в значение уже принятого ребенком слова. Осознание этого факта и обозначает принятие детерминированных морфем. Если у взрослых выбор форм из парадигмы осуществляется по принципу «гребенки», то у детей — по принципу «цепочки» [Бернштейн 1966, 59—61].

Ориентировка на звуковую сторону морфемы и употребление мотивированных форм сохраняется в детской речи довольно долго и вызывает, в частности, детские неологизмы. При образовании ряда неологизмов в сознании ребенка имеется образ звуковой формы модели, который соотносится с определенными явлениями действительности. Аналогичные явления могут быть наименованы аналогичным образом — вот в чем суть генерализованного отношения (о генерализации отношений см. Сохин 1951).

Таким образом, на основе представления формируются и обобщаются связи звучания (звуковой формы) морфемы с действительными отношениями. Развитие этих двух связей проходит ряд этапов и завершается грамматической связью, при которой морфема употребляется со стороны своих функций, вне зависимости от материальных свойств.

Овладение синтаксическими структурами как формой выражения знаний ребенка о мире происходит

относительно поздно. Порождение синтаксических структур связано с овладением операциями программирования речевого высказывания. Как известно, планированием своих предметных действий ребенок овладевает только после усвоения отдельных операций и только тогда, когда речь начинает выполнять инструментальную функцию. Возникающее противоречие преодолевается в ходе речевого развития, основанного, с одной стороны, на развитии предметных действий, с другой — на развитии деятельности общения. Необходимой ступенью в этом развитии являются однословные предложения. Мнения о том, что однословные предложения являются необходимой ступенью в овладении синтаксисом, можно считать единодушным для подавляющего большинства работ по детской речи [Аркин 1948; Гвоздев 1961; Рыбников 1926; Эльконин 1964; Stern 1930; Leopold 1949; Bloom 1972]. В частности, А. Н. Гвоздев отмечал, что слова-предложения «по своему значению представляют законченное целое, выражающее какое-нибудь сообщение» [Гвоздев 1961, 162].

Однословные предложения слиты с ситуацией употребления настолько, что некоторые исследователи отрицали за речью этого периода развития ребенка самостоятельное значение [Леушина 1941]. При употреблении однословных предложений ребенок пользуется «внешним» планом речевых действий. Программа речевых действий содержится в самой ситуации. Именно поэтому однословные предложения часто бывают непонятны без учета нелингвистических средств реализации внутренней программы: мимики, жеста, интонации. Сами высказывания ребенка являются как бы частью ситуации. При этом «опора на непосредственно воспринимаемое объективное отношение обуславливает возможность опускания в речи языкового средства выражения этого отношения» [Сохин 1955, 12—13]. Однословные предложения психолингвистически важны постольку, поскольку в них зафиксированы определенные этапы овладения программой высказывания.

Одна из функций программы высказывания — соотношение содержания будущего высказывания с действительностью (предикативность). Именно овладение предикативностью составляет основу развития синтаксиса речи ребенка. Этапу однословных предложений соответствует такое восприятие ситуации действия

когда отдельные части ситуации не выделяются: не выделяется ни субъект, ни предикат действия, ни объект. Комплексное восприятие ситуации находит выражение в комплексной форме. Однако сам факт неотделения высказывания от ситуации говорит о том, что содержание высказывания связано с ситуацией. Иначе говоря, в однословных предложениях осуществляется предикативность, хотя еще и нет развернутой «внутренней» программы высказывания. Предикативность однословных высказываний основана на образном восприятии ситуации, и именно наглядное представление является основой развития связи высказывания с действительностью.

Развитие синтаксиса речи ребенка можно представить как столкновение и развитие двух форм синтаксирования: фазического и семантического [Выготский 1982а]. Развитие смыслового синтаксирования идет от предложения к имени, а фазического — от слова к предложению. Смысловое синтаксирование соотносимо с предикативностью, а фазическое — с синтаксическими отношениями. Развитие фазического синтаксирования можно интерпретировать как овладение системой форм выражения и операциями программирования. Развитие семантического синтаксирования можно интерпретировать как развитие знаний о действительности (на основе предметных действий) и умений строить программу высказывания.

От непосредственного отражения ситуации в высказывании (на основе представления) ребенок переходит к составлению программы высказывания, выражая в условных синтаксических формах свое относительно сложное знание о действительности. От глобального и внешне простого высказывания ребенок переходит к расчлененному и внешне сложному высказыванию. При этом переходе «код образов» перемещается на фоновый уровень, играя роль только одного из средств соотнесения высказывания с действительностью.

Взаимодействие синтаксического и фазического синтаксирования (предикативности и синтаксических отношений) и предметной деятельности на каждом этапе развития ребенка составляет сущность процесса становления ребенка как социального индивида.

Таким образом, мы рассмотрели влияние наглядного представления на процесс развития знакового обозначения в детской речи. На каждом из уровней

системы языка роль наглядного представления состоит в том, что на его основе происходит овладение внешней (материальной) структурой знака языка. Материальной форме знака приписывается сначала самостоятельное значение, а по мере овладения функциональным употреблением знака ребенок приходит к осознанию недетерминированной формой знака условного значения. В явной форме этот процесс наблюдается на лексическом и морфологическом уровнях. В менее явной — на синтаксическом, поскольку роль представления здесь перенесена внутрь высказывания и относится к его содержанию. Не вызывает сомнения, что полное понимание роли представления в речевом развитии поможет ответить на многие вопросы о развитии речи и мышления ребенка на генетически ранних ступенях развития.

Рассмотрев смысловые закономерности развития компонентов языковой способности, мы можем перейти к анализу проблемы семантики в структуре языковой способности.

§ 5. Семантический компонент языковой способности

Современные семантические исследования все в большей степени ориентируются на проблемы синтаксической семантики. Объясняется это, по-видимому, вниманием лингвистики к говорящему человеку, переходом от исследования речевых произведений к исследованию процессов их производства и факторов, определяющих эти процессы. Полагая, вслед за В. М. Павловым, что «человеческая речь начинается с синтаксиса» [Павлов 1968, 89], мы тем самым определяем и предмет исследования семантики. При этом уместно вспомнить о том, что в 30-е годы Л. С. Выготский высказал ряд интереснейших идей относительно семантики синтаксических структур [Выготский 1982, 1982а, 1984]. Эти идеи оказываются особенно продуктивными при психолингвистическом подходе к анализу семантики.

Для современной психолингвистики проблемы семантики являются, пожалуй, наиболее актуальными и не только для психолингвистики речевого развития. Интенсивное исследование семантических аспектов номинации, семантики единиц разных уровней системы языка, особенно семантических отношений предложе-

ния и текста¹, характерные для современной лингвистики, определили интерес к семантическим проблемам со стороны психолингвистов.

Обусловлен этот интерес еще и тем, что в модели порождения высказывания [Леонтьев, Рыбова 1970], принятой и развиваемой в современной психолингвистике, семантические аспекты почти не отражены. Между тем, рядом частных исследований весьма убедительно показана та роль, которую играют семантические факторы в процессе порождения высказывания и текста [Паумова 1972; Апухтин 1978]. Можно отметить и возросший в связи с этим интерес к упомянутым идеям Л. С. Выготского о семантических факторах синтаксиса.

Связанное определяет необходимость обращения к семантическим аспектам порождения высказывания и попытки определить место семантики в том процессе, который описывается упомянутой моделью. Наиболее удобно это сделать на материале речевого развития, поскольку исследования детской речи могут существенно расширить наши представления не только об овладении языком, но и о самом языке, о его функционировании в речевой деятельности, не только о становлении познавательных и других психологических процессов, но и об их строении, расширить наши знания о человеке. Помимо частных задач, на материале речевого развития могут быть (ограниченно, разумеется) решены и общелингвистические задачи, к которым относится и проблема значения.

В настоящее время уже имеются некоторые данные о том, как формируются в процессе речевого развития правила выбора грамматических форм, как складывается грамматический компонент языковой способности, о том, как происходит овладение фонологией и синтаксисом [Слобин, Грин 1976; Швачкин 19486; Сохин 1955]. Однако практически неисследованным является семантический компонент языковой способности, а между тем исследования развития упомянутых языковых уровней останавливаются перед семантическими проблемами.

¹ См., например: *Языковая номинация: Общие вопросы*. М., 1977; *Виды наименований*. М., 1977; *Принципы и методы семантических исследований*. М., 1976; *Арутюнова Н. Д. Оценка, событие, факт*. М., 1983.

Для решения поставленной задачи нам необходимо попытаться определить, что мы понимаем под языковой способностью. По определению, данному А. А. Леонтьевым (1970), языковая способность — это психофизиологический механизм, обеспечивающий овладение и владение языком. Современные исследования детской речи позволили подойти к определению языковой способности с более конкретных позиций. В частности, стало возможным включить в определение языковой способности наличие тех неосознаваемых психолингвистических правил, по которым осуществляется пользование языком [Слобин 1984]. Мы полагаем, что в число этих правил входят и некие семантические правила, о которых пойдет речь ниже.

Кроме того, можно полагать, что при овладении системой языка в детстве формируется некая обобщенная функциональная система элементов, изоморфная системе языка. Можно так определить языковую способность: это некая функциональная иерархически организованная система, являющаяся следствием отражения (и генерализации) элементов системы родного языка, функционирующая по определенным (неосознаваемым) правилам. Таким образом, языковая способность — это некоторая система элементов и правил их выбора. В этой системе, имеющей, по-видимому, иерархическое строение, есть ряд компонентов — фонетический, грамматический и семантический. Семантический компонент языковой способности — это подсистема правил выбора адекватного значения. Данные правила действуют на всех уровнях языковой способности, их действие распространяется на все компоненты. В этом отличие семантических правил от правил, действующих на определенном уровне, действие которых распространено на элементы какого-либо одного компонента (лексического, грамматического, синтаксического). Выбор содержательных компонентов является необходимым этапом порождения речевого высказывания, и правила, по которым этот этап реализуется, вероятно, различны (по сложности) у взрослых носителей языка и у детей. Выбор адекватного ситуации содержания производится в целях коммуникации (чтобы быть понятым партнером), для реализации коммуникативной задачи и осуществляется из наличных у говорящего средств для выражения данной ситуации.

Правила выбора значения, составляющие семантический компонент языковой способности, существуют, как мы полагаем, отдельно от когнитивных структур и складываются относительно независимо от последних. Косвенным подтверждением этому может служить несовпадение интеллектуального и речевого развития, обнаруженное И. Н. Гореловым [1974].

Принципиальным является вопрос о путях формирования языковой способности [Шахнарович, Лендел 1978]. До последнего времени господствующей точкой зрения на процесс овладения родным языком (следовательно, на формирование языковой способности) была та, в соответствии с которой ребенок, слыша готовые образцы речи взрослых, «прилаживает» свою речь к этим образцам. В результате многократного повторения у него формируется некоторый опыт употребления правильных форм. Однако эта простая схема не в состоянии объяснить множества фактов детской речи и по существу опровергается психолингвистическими исследованиями.

Главный вывод, который можно сделать на основании этих исследований, состоит в том, что «детский язык» — не вторичное по отношению к взрослому языку явление. Эксперименты показывают, что у ребенка в процессе речевого развития формируется несколько языковых систем, каждая из которых отлична от языковой способности взрослого, обладает своими правилами и своим строением. Детская речь — это относительно самостоятельная деятельность, со своеобразными целями, мотивами, со сложным иерархическим строением. Средства этой деятельности внешне те же, что и у взрослых, однако по существу они резко отличаются, и различие кроется в ином функциональном использовании языковых элементов. Иное функциональное использование возможно за счет «внутренних» — семантических — различий языковых средств детской и взрослой речи. Задача исследований детской речи состоит в том, чтобы выяснить, каким образом функционирует эта особая система и как она переходит во «взрослую» форму. В ходе исследований детской речи по существу необходимо решить проблемы источника речевого развития, а также места речевого общения в развитии речевой деятельности.

Данные относительно генерального пути речевого развития можно найти в упоминавшихся уже исследова-

дованиях сверхгенерализаций и двусловных высказываний. Главный вывод, который можно сделать из этих исследований, состоит в том, что психолингвистические правила языковой активности предполагают некий семиотико-ситуативный анализ, в результате чего выявляются значимые для общения и деятельности элементы ситуации. Специальные исследования показали, что элементы речи ребенка (слова как лексико-семантические формы) представляют собой «перевод» сенсорных значений, т. е., иными словами, языковые явления в речи ребенка имеют неязыковую природу, детерминированную объективными факторами [Шапке 1932].

Семиотико-ситуативный анализ предметной деятельности состоит в том, что последовательно (в процессе развития ребенка) в деятельности ситуации выделяются разные компоненты². Исследования детской игры [Эльконин 1978], предметных действий детей [Неверович 1948] показали, что выделяются значимые компоненты ситуации, имеющие самостоятельное (для ребенка) значение и определяющие его отношение к ситуации. Прежде всего выделяется предмет, затем — действие, «отделенное» от предмета, на котором оно усвоено. Затем выделяется объект действия и в последнюю очередь — деятель. Это находит свое выражение и в синтаксических формах, что убедительно показано исследованиями синтаксиса детской речи [Ахутина, Наумова 1983].

Здесь опять уместно вспомнить идею Л. С. Выготского о семантическом и фазическом синтаксировании, «столкновение» которых определяет развитие речи ребенка в контексте общего психического развития. В свое время [Шахнарович 1976а] мы пытались показать, как семантическое и фазическое синтаксирование связаны с деятельностью ситуацией и как развитие предметной деятельности влияет на развитие этих видов синтаксирования.

Данное положение принципиально важно, потому что происхождение и развитие речевой деятельности иногда рассматривается как нечто, не имеющее связи с организацией практической деятельности ребенка. Исследователи, рассматривающие эти две деятельности в отрыве друг от друга, считают речь чем-то самостоя-

² См. об этом подробнее гл. 2.

тельным, не связанным с практическими действиями. Вот почему возникновение речевой деятельности иногда относится за счет спонтанного открытия ребенком отношений между знаками и их значениями. Этот счастливый момент, по выражению Штерна, составляет «величайшее открытие в жизни ребенка» [Stern 1930]. Такое «открытие» происходит на границе первого и второго годов жизни и рассматривается как результат сознательной деятельности с языком, либо, как часто пишут в последнее время, как проявление некоей врожденной «схемы». Проблема развития речи и других форм деятельности в рамках общей картины психического развития таким образом снимается, и дело представляется как чисто логический, развивающийся сам по себе, по имманентным законам процесс, который проецируется на ранний возраст и содержит в себе в завершенной форме все ступени дальнейшего развития, вернее, совершенствования действия механизмов, данных «раз и навсегда».

Этим грешат, к сожалению, многие из зарубежных исследователей речевого развития. Проводя тщательный, детальный анализ становления языковых категорий (особенно синтаксических), авторы часто игнорируют наличие предметной деятельности, факт ее развития в связи с развитием речи, сложные и многообразные отношения, которые устанавливаются между предметной и речевой (речемыслительной) деятельностью, забывая иногда о том, что «мы мыслим потому что мы действуем» (Л. С. Выготский)³.

Исследования, начатые Л. С. Выготским и продолженные учеными его школы, привели к выводу, что величайший момент во всем развитии, определяющий собственно человеческие формы практической и познавательной деятельности, состоит именно в соединении этих двух линий развития.

С того момента, как ребенок с помощью речи начинает овладевать ситуацией, предварительно овладевая своим собственным поведением, возникает принципиально новая организация поведения и принципиально новые отношения с предметной деятельностью. Изучение этих отношений позволяет определять источник

³ Показательны в этом смысле многие работы американских психолингвистов. См. [Bates 1976; Greenfield, Smith 1976; Greenfield, Lhukow, 1978].

содержательной, семантической стороны речи ребенка. Таким источником являются практические действия.

Главным процессом, характеризующим развитие, является процесс перевода «вовнутрь» практических действий и превращение их в элементы системы высших психических функций [Выготский 1983, Пиаже 1932]. В этом «вращении» внешних действий следует искать основу становления семантических структур. Они поначалу внешние, поскольку деятельность имеет внешний, предметный вид. Следовательно, истоки семантических отношений находятся в предметно-действенной ситуации. Такими внешними проявлениями семантических отношений являются отношения между предметами. Однако такое представление было бы механистическим и неверным. Можно думать, что существует некий промежуточный уровень, определяющий переход от практических действий к правилам речевой деятельности. На этом промежуточном уровне фигурируют на ранних этапах развития образцы-эталоны.

Эталоны — это некоторые корреляты объективного опыта и знаний о действительности, почерпнутых в результате предметной (игровой) деятельности ребенка. Эти своего рода личностные образования служат способом хранения «предынформации». Они представляют собой результат обобщающей деятельности сознания и существуют в форме значений, чувственной материализацией которых являются сначала предметы материального мира, а затем — по мере развития ребенка — знаки языка. Формирование образов-эталонов — результат взаимодействия двух процессов: процесса предметной деятельности и процесса обобщения. Однако обобщение на уровне образа-эталона отличается от обобщения на уровне понятия. «Эталон — это не фотография единичного предмета, но схема класса предметов, схема чувственная, подобная предмету» [Сагатовский 1962, 128—129. См. также: Ермолаев, Шахнарович 1975; Симонов 1970, Артемьева 1980]. Исследования по психологии восприятия позволили установить, что обобщение происходит не только на уровне понятия, но и на более ранних, чем понятие, ступенях — на уровне представления [Ананьев 1960; Запорожец и др. 1967]. Обобщенные элементы и правила деятельности составляют содержание эталонов, которые, в свою очередь, являются не чем иным, как элементами семантического компонента языковой способности.

Выше мы определили языковую способность как набор функционально значимых элементов, коррелирующих с элементами системы языка, но не тождественных им, и набор правил оперирования этими элементами. Правила, характеризующие семантический компонент, правила выбора необходимых содержания также определяются ситуацией и поначалу содержатся в практической деятельности. Эти правила выводятся на основе анализа ситуации деятельности, в результате практики. «Перевод» правил деятельности из внешних во внутренние составляет основу формирования правил семантического компонента языковой способности. Элементы деятельностиной ситуации выделяются («вычленяются») и им приписывается значение для данной ситуации (смысл — в понимании этой категории школой Л. С. Выготского — А. Н. Леонтьева). Перархия смыслов, выстроенная в результате накопления опыта, составляет основу правил выбора означающих элементов.

Естественно при этом, что образы-эталоны могут быть соотносены с языковыми значениями только при условии их общезначимости. Эта общезначимость эталонов определяется общностью практической деятельности, общностью игровой деятельности детей [Эльконин 1978].

Весьма продуктивным для исследования детской речи нам представляется «наложение» модели порождения речевого высказывания на факты речи ребенка и поиск тех особенностей, которыми обладает данный предмет изучения. Продуктивность этого пути определяется тем, что модель порождения характеризует главные и общие закономерности процесса порождения. Поиск места семантического компонента языковой способности ребенка в данной модели приводит нас к выводу, что этот компонент «работает» на этапе «интенция — мотив». Применительно к детской речи этот этап целиком основывается на предметно-практической ситуации, и, следовательно, именно в ситуации надо искать его основания.

Мы ранее отмечали, что мотивация детской речи определяется ситуацией. Она дается всегда извне [Шахнарович, Лебединский 1975]. Мотивация речи взрослого, как правило, внутренняя хотя она и определяется множеством условий, черт, особенностей внешней ситуации общения, но в основном — внутренними интери-

оризованными параметрами. «Вращивание» и обобщение внешних действий определяют семантические структуры языковой способности ребенка — такой вывод можно сделать из сопоставления «синхронного» анализа речи и анализа ее отногенетической истории.

Это обстоятельство принципиально отличает детскую речь от речевой деятельности взрослых носителей языка. Здесь проявляется та особенность детской речи, о которой говорилось в самом начале. При этом важно отметить, что особенность общения взрослых с ребенком состоит в том, что взрослые общаются с ребенком «по его типу». Если нормальным для взрослого является абстрагирование от конкретной ситуации, то в общении с ребенком взрослый, как правило, обращается к ситуации. Это определяется опытом, который говорит, что иначе ребенок просто не поймет. Взрослый, для того чтобы общаться с ребенком, тоже должен структурировать ситуацию особым, «детским» образом. Это не значит, что взрослый должен проводить такой же анализ ситуации, что и ребенок. Взрослый должен отразить в своих высказываниях только то, что ребенку в ситуации знакомо — не случайно взрослые общаются с ребенком «по его типу».

Итак, семантические структуры берут начало из внешней деятельности и представляют собой результат обобщения и «вращивания» этих действий. Правила выбора семантически значимых компонентов речевой деятельности определяются значением тех элементов ситуации, которые выделяются в деятельности и закрепляются в виде образцов-эталонов.

В качестве примера можно привести детские однословные высказывания, которые являются компрессионным, полным, по определению Грегуара, выражением мыслей и чувств. В этих высказываниях, мотивированных ситуацией, состоящих из одного слова, обозначается только главный член ситуации (существительное, глагол — в зависимости от конкретных условий и потребностей ребенка). Интересны в этом же плане двучленные высказывания, состоящие из слова и жеста (наблюдения Ф. А. Сохина, Г. Л. Розенгарт, А. А. Люблинской). Жест — это рема, а тема всегда выражается словом (фонацией). Это тоже свидетельствует о структурировании ситуации и избрании главного ее компонента в качестве содержания высказывания.

Появление односложного предложения соответству-

ет раннему этапу структурирования действительности, выбору только одного аспекта ситуации для выражения в языке. Затем в ситуации начинают выделяться два компонента, и результатом этого является двусловное высказывание.

Мы ничего не говорим относительно связи семантического компонента с другими: с фонетическим и грамматическим. Во-первых, это не входило в нашу задачу, во-вторых, это отдельная проблема, которая требует специального рассмотрения.

Однако возникает вопрос, каким образом семантические структуры развиваются и обогащаются по мере овладения языковой действительностью. Можно наметить такой путь развития. Образцы-эталоны, будучи результатом обобщения семантически важных компонентов ситуации деятельности, отражают действительные характеристики этих компонентов, т. е. смыслы. Генерализация смыслов приводит к возникновению некоего инвариантного смысла. На основе инвариантности смыслов и развивается собственно значение. Последнее есть уже не только принадлежность ситуации, но и результат абстрагирования. По-видимому, развитие пресуппозиций детских высказываний идет от соотношения смысла высказывания с одним элементом предметной ситуации к соотношению содержания высказывания с целой конституцией. Иными словами, то, что имело вначале лингвистическую природу «переводится» в синтаксические формы и принадлежит уже не ситуации, а высказыванию. Добавим, что смысл — не просто экстралингвистическое явление, а результат отражения и обобщения предметной действительности (результат анализа деятельности ситуации). Это нечто материальное, пересаженное в человеческую голову.

Ранняя категоризация основана тоже на деятельности и неотделима от нее. Усвоив семантическую единицу (элемент ситуации), найдя языковую форму для выражения этой единицы, ребенок сразу же стремится обобщить элементы ситуации. Обобщение происходит по внешним — существенным для деятельности ребенка — признакам. Вот почему одним формальным элементом может быть именовано множество разнородных предметов. Это первичное обобщение на уровне перцептивного образа, которое «выводится» только из предметных действий.

Представленное формирование семантических структур коррелирует с данными относительно когнитивного развития ребенка. Д. Слобин, рассматривая когнитивные предпосылки развития речи, утверждал, что до развития конкретных когнитивных способностей ребенок не может овладеть некоторыми формами, структурами и словами, несмотря на их высокую частотность в речи взрослых. Объясняется это «разрывом» между коммуникативными намерениями ребенка, предполагающими тонкое структурирование ситуации, и теми формами выражения, которыми он владеет. Иначе говоря, многие языковые формы не могут появиться в речи ребенка до того, как он овладеет их значениями. Однако, как мы могли видеть, овладение новым аспектом действительности в результате структурирования непременно требует, предполагает форму выражения. Поиск формы выражения и является ведущим стимулом речевого развития [А. А. Леонтьев 1974].

Несомненно существуют общие закономерности, характеризующие путь от предметной действительности к появлению какого-либо коммуникативного намерения и соответственного структурирования ситуации и далее — к овладению формой, существующей в родном языке ребенка для реализации этого намерения. Путь этот будет изменяться от языка к языку, поскольку по крайней мере один компонент указанной цепи зависит от конкретного языка — психолингвистическая сложность формальных средств, имеющих в данном языке для выражения данной структуры ситуации. Кроме того, возникает проблема индивидуальных различий в подходах детей к овладению предметной действительностью. Однако мы можем говорить об универсалиях, поскольку это относится к содержанию процессов развития [Слобин 1984].

Из сказанного следует, что семантические структуры тесно связаны с когнитивными, но не тождественны им, так как обладают принципиально иными правилами. Это целевой анализ действительности, предназначенный для выбора языкового выражения.

Когнитивные структуры характеризуются оперативными принципами, которыми руководствуется ребенок при разработке стратегии порождения и восприятия речи и создания системы языковых правил. Семантические структуры характеризуются правилами выбора конкретных семантических элементов, существенных

для данной ситуации (типов ситуаций). Семантические структуры основаны на когнитивных процессах, но на ранних этапах развития складываются самостоятельно и действуют относительно обособленно. На поздних этапах семантические структуры, по-видимому, можно считать частью когнитивных. Однако это требует самостоятельного исследования.

Итак, между «фрагментом действительности» и отражающим его высказыванием лежит процесс структурирования действительности с особой целью — обозначить выделенные элементы ситуации при помощи языковых средств⁴. Именно этот процесс и находится в основе овладения семантикой, формирования семантических структур. По всей видимости, этот процесс характерен и для порождения речевого высказывания. Мы можем определить его место в процессе порождения на доречевом этапе, завершающемся построением программы высказывания. В модели порождения высказывания при этом необходимо произвести некоторое дополнение, обозначив между «блоками» интенции-мотива и программы особую ступень семантического компонента. На этой ступени, видимо, происходит «высвечивание» основных семантически значимых элементов ситуации, приписывание им признаков и выстраивание их иерархии — по значимости. На этапе же программирования высказывания происходит, помимо лексико-грамматического и синтаксического, еще и семантическое программирование, являющееся реализацией семантического компонента языковой способности.

⁴ Отметим, что было бы неверным понимать под ситуацией строго предметную ситуацию. Между структурой предметной ситуации и семантической структурой высказывания находится когнитивная структура ситуации. Поэтому, разумеется, не предметная ситуация отображается в формально-грамматических компонентах высказывания, а когнитивная ее структура. Вот, в частности, почему и не совпадают, как правило, психологическое подлежащее и формальный субъект, психологическое сказуемое и формальный предикат. Сложностью когнитивной структуры ситуации и способами отражения этой структуры в семантической структуре высказывания различаются речь взрослого и ребенка. Но разница здесь не только количественная: различными оказываются и все характеристики компонентов ситуации, которые им даются в процессе развития когнитивной структуры. Это обусловлено тем, что «...внешний мир не может быть дан нашему сознанию иначе чем в формах внутреннего мира человека» [Гиссеология... 1983, 248].

При изучении семантического компонента языковой способности одним из наиболее интересных среди этих процессов является процесс формирования и развития понятийного обобщения.

Проблема формирования и развития понятий в разном возрасте (на разных возрастных этапах) является достаточно традиционной. Психологические аспекты этой проблемы частично освещены и проанализированы Л. С. Выготским в ставшей классической работе «Мышление и речь» [Выготский 1982]. Л. С. Выготский выделил и экспериментально обосновал ряд этапов развития понятийного обобщения у ребенка и связал развитие понятий с овладением семантикой слова.

В исследованиях, основанных на идеях Л. С. Выготского, показано, какая форма психического отражения, предшествующая понятию, проявляется в речевой деятельности на ранних этапах развития и как эта форма отражения (представление) влияет на овладение значением (семантикой) слова, морфемы и предложения [Шахнарович 1974]. Можно с уверенностью утверждать, что представление — это способ обобщения, предшествующий понятию. Этому способу обобщения соответствует определенным образом организованная семантика знаков языка, в частности слова (слово-наименование). Вместе с тем неясным остаются вопросы, связанные с развитием понятийного обобщения как формы психического отражения и влиянием этого развития на овладение семантикой слова как единством «общения и обобщения, коммуникации и мышления» [Выготский 1982, 19].

Сложность этих вопросов в немалой степени определяется неясностью самого термина «понятие», неясностью содержания, которое вкладывается в термин «слово-понятие».

Что значит овладеть понятием? Л. С. Выготский отвечал на этот вопрос так: это значит, в частности, уметь выделять в предметах существенные признаки и проводить классификацию предметов на основании этих признаков, а также обозначать выделенную группу предметов некоторым словом (словом-обобщением). [Выготский 1982].

Разница между образом (представлением) и понятием состоит, во-первых, в том, что образ — это непосредственный «слепок» действительности, полученный в результате чувственного восприятия, а поня-

тие — обобщенное, абстрагированное отражение, опосредованное мыслительной деятельностью. Во-вторых, разница между этими формами отражения состоит в том, что образ — нерасчлененное отражение единичного, а понятие — расчлененное отражение особенного как части общего, отражение сущностных характеристик объекта.

Приняв в качестве рабочего приведенное определение, мы предполагаем, что умение, равно как и неумение выделять существенные признаки предметов, должно найти выражение в каких-то формах речевой деятельности. Право на это предположение нам дает принятая отечественной психолингвистикой точка зрения, в соответствии с которой речь (речевая деятельность) есть регулятор психологических процессов и функция их развития. Следовательно, определенному уровню развития психического отражения (обобщения) свойственны соответствующие уровни овладения семантикой слова. Факт наличия такого соответствия установлен нами в свое время специально [Шахпарович, Лебединский 1975]. Здесь мы рассмотрим некоторые из вопросов, связанных с функционированием обобщения и его выражением в овладении семантикой (значением) слова.

Л. С. Выготский по этому поводу писал: «Только изучение функционального употребления слова и его развития, его многообразных, качественно различных на каждой возрастной ступени, но генетически связанных друг с другом форм применения, может послужить ключом к изучению образования понятий» [Выготский 1982, 146].

Следовательно, необходимо выбрать такой путь получения данных, который давал бы возможность исследовать именно функционирование слова в сознании.

Отражением функциональных связей слова является система словесных связей в сознании носителя языка. Одним из способов обнаружения этих связей является ассоциативный эксперимент.

Анализируя данные ряда подобных экспериментов, А. А. Леонтьев пришел к выводу, что эти данные «ясно показывают саму возможность использования ассоциативного эксперимента для объективного выделения семантических признаков слова» [А. А. Леонтьев 1969, 202].

Довольно распространенным является мнение о системности значений слов в языке. Можно предпо-

ложить, что эта системность основывается на системности связей и отношений действительности. Однако в языке действительность отражается не прямо, непосредственно, а опосредованно сознанием людей. Вместе с тем, и лексическая системность проявляется в сознании носителей языка не прямо, но в виде некоторого механизма выбора каких-то единиц, элементов системы, необходимых для выражения мыслей и соответствующих (по целому ряду параметров) акту общения.

Следовательно, между отражением действительности и отражением лексической (семантической) системы в сознании существуют определенные отношения. Эти отношения и могут быть выявлены с помощью ассоциативного эксперимента.

В результате эксперимента мы получаем картину связей слов в сознании носителей языка, которые сложились у него на основании жизненного опыта и развития психического отражения. Как отмечал А. А. Леонтьев, «устанавливаемые в эксперименте ассоциативные связи ни в коей мере не носят инвариантного характера» [А. А. Леонтьев 1965, 184].

Вместе с тем, совершенно очевидно, что в результате массовых ассоциативных экспериментов имеется большое число повторяющихся реакций на один и тот же стимул. В результате обработки этих реакций становится возможным создать словари ассоциативных норм. Следовательно, есть некоторое «ядро» ассоциаций, некоторая система связей, являющаяся своего рода универсалией для разных испытуемых. Ассоциативный эксперимент вскрывает определенные универсальные закономерности. Для ответа на вопрос, какие это закономерности, необходимо обратиться к способу интерпретации данных экспериментов. Известно много попыток классификации ассоциаций. Например, Дж. Миллер предлагает классифицировать ассоциации следующим образом: контрастность, сходство, подчиненность, равномерность, превосходство, ассоианс, часть—целое, дополняемость, эгоцентризм, однокоренные слова, предикация [Miller 1967]. Оценивая попытки подобных классификаций, Диз писал: «Эти классификации не имеют чаще всего никакого отношения к ассоциативному процессу и „привязываются“ к нему просто с применением грубой силы. При этом делается попытка втиснуть ассоциации в те схемы отношений, которые обнаружены в грамматике, разного рода сло-

варях, психодинамических теориях, а также в различных представлениях об организации физического мира» [Deese 1965, 22].

Как видно из приведенной классификации Миллера, данные эксперимента оцениваются по параметрам, находящимся «внутри» языковой системы, классификация производится на логико-лингвистической основе.

Между тем, несмотря на искусственность ассоциативного эксперимента, он представляет собой все-таки результат действия со словами, и в этой деятельности находит отражение предыдущий опыт индивида. Очевидно, может быть другая классификация, на психолингвистической основе.

В известной мере способ интерпретации данных зависит от того, какие вопросы перед собой мы поставим, проводя эксперимент. Для психолингвистической интерпретации данных эксперимента мы должны получить ответы на следующие вопросы:

Какой уровень отражения представлен в результате действия? Какой уровень семантической связи представлен в результате?

Для классификации данных мы выделяем следующие уровни отражения (обобщения): образ (представление), псевдопонятие, понятие⁶.

А. П. Клименко, проводя психолингвистический анализ лексической системности, отмечает, что «словесную реакцию целесообразно рассматривать не в отрыве от стимула, а в соотношении с ним..., то есть в известной мере раскрыть отражающиеся в этих отношениях связи между словами в системе языка» [Клименко 1974, 48]. Впрочем, даже при таком анализе за пределами исследования остается носитель языка и уровень развития его языковой способности.

Соответственно выделяют следующие уровни семантической связи слова: образная связь, мотивированная (детерминированная), условная (понятийная).

Нет сомнения, что экспериментальное исследование на материале разных возрастных групп и разных языков даст возможность получить действительно объективную картину формирования и функционирования

⁶ Тот факт, что подобные уровни обобщения реально можно выделить в сознании носителей языка, подтверждается анализом понимания текстов детьми разного возраста и разного уровня развития (нормальных и аномальных). См., например: [Ермолаев, Шахварович 1975].

словесных обобщений. Даже на материале одного — русского — языка данные, полученные Н. В. Уфимцевой [Уфимцева 1983], весьма интересны.

Такая психолингвистическая интерпретация дает возможность исследовать не конечный продукт речевой деятельности, но сам ее процесс. Подобные эксперименты мы начали проводить, и предварительные данные доказывают адекватность интерпретации.

Итак, ассоциативный эксперимент может служить для моделирования связей «языкового стандарта» и «языковой способности» носителя языка. Последнее позволяет выделить семантический компонент языковой способности и исследовать его во всей полноте.

Приблизительно эта идея реализована в упомянутом исследовании становления значения слова, проведенном Н. В. Уфимцевой. Несмотря на то, что она исследовала не дошкольников, а школьников, ее данные представляют для нас несомненный интерес. Прежде всего, этот интерес определяется тем, что в данных Н. В. Уфимцевой четко прослеживается общая онтогенетическая закономерность развития значения: от предметного через функционально-образное к обобщенному. Эта программа развития значения представляется нам универсальной и независимой от конкретного языка. Д. Слобин [1984] приводит данные по 40 языкам разной типологии, которые свидетельствуют об универсальности психолингвистических закономерностей развития речи и развития значения в частности.

Исследование Н. В. Уфимцевой [Уфимцева 1983] показало, что развитие реакций на номинативные единицы (существительные и прилагательные) ясно показывает динамику когнитивных процессов, отражающих уровень обобщения элементов реального мира. Развитие реакции на стимулы-глаголы показывает ход развития (усложнения) структуры высказывания (в формальном отношении). Все это дает основания считать, что развитие понятийного обобщения в онтогенезе, фиксируемое с помощью ассоциативных экспериментов, определяется усложнением отражаемой действительности и все большей с увеличением возраста «дробностью» куса действительности, на который направлена речемыслительная активность ребенка.

Рассмотрев основные закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе, мы увидели, что эти закономерности служат одной цели: формированию

и развитию особой функциональной иерархически организованной системы, которую мы назвали языковой способностью. Этот особый конструкт, формируемый прижизненно, служит способом организации языковых средств коммуникации.

Основные выводы из проведенного в данной главе анализа следующие:

1. Языковая способность человека складывается на основе психофизиологических механизмов — как социальный по природе конструкт, имеющий многокомпонентную организацию.

2. Компоненты языковой способности соотносены с уровнями системы языка, однако имеют иной, отличный от единиц языковых уровней характер. Им свойствен обобщенный характер, а связям между ними — функциональный. Эти связи представляют собой психолингвистические правила прескрипторного типа — правила выбора функциональных элементов для адекватного выражения коммуникативного намерения.

3. Стержнем «языковой способности» является семантический компонент, правила которого действуют всякий раз, когда происходит «включение» языковой способности.

4. Семантические правила выбора функциональных элементов в онтогенезе поначалу подготовлены в предметно-практической деятельности ребенка как внешние действия, которые по мере развития, интериоризуясь и свертываясь, переходят в семантические структуры.

5. Развитие семантического компонента языковой способности служит основанием развития семантики речевой деятельности, а само развитие этого компонента является следствием развития качественного содержания (знаний об объективном мире).

6. Действие семантических правил характерно для каждого из компонентов языковой способности.

Мы уже отмечали, что изучение явлений речевой деятельности в онтогенезе представляет возможность заглянуть в механизм речеобразования в период его формирования, отличающийся экстерниризацией процессов, которые на поздних этапах скрыты от наблюдения, и дать ответ на весьма существенные вопросы о строении, формировании и функционировании языковой способности человека. Одним из плодотворных путей для понимания связей речевых явлений с мышлением ребенка является изучение процесса функционирования

производного слова в онтогенезе, чему и посвящена следующая глава.

Современный уровень учения о словообразовании рассматривает производное слово как сложную номинативную единицу языка и речемыслительной деятельности человека, природа которой определяется особенностями человеческого мышления и познания окружающей действительности. Между тем эта сторона проблемы производного слова практически не разработана в конкретных психолингвистических исследованиях, что и делает тему данной главы актуальной для современного состояния проблем словообразования и производного слова в частности. Важность темы определяется также рядом других причин.

Во-первых, период дошкольного детства характеризуется интенсивным развитием мышления ребенка и его познавательной деятельности. Поэтому анализ производных слов детской речи, являющихся продуктами различных периодов развития ребенка, может дать важные и интересные данные как о самих словообразовательных процессах, так и об особенностях овладения ребенком словообразованием родного языка.

Во-вторых, до настоящего времени предмет исследований в большинстве работ по детскому словообразованию ограничивался неузуальными образованиями детской речи, тем самым внимание исследователей сосредоточивалось на внешних признаках производных слов, а особенности их семантики оставались в стороне от анализа.

Во второй главе делается попытка рассмотреть функционирование производного слова в онтогенезе речи и определить его как процесс становления производного слова в детской речи.

Определив в качестве предмета анализа процесс становления производного слова в онтогенезе как средства словообразовательной номинации, мы полагаем, что этот процесс в ходе развития ребенка имеет различный характер и определяется особенностями познания ребенком предметной и языковой действительности, характерными для каждого этапа его развития.

Цель следующей главы — подтвердить это предположение на материале экспериментального исследования собственно словообразовательной деятельности ребенка и интерпретаций детьми производных слов родного языка.

2. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРОИЗВОДНОГО СЛОВА В ОНТОГЕНЕЗЕ РЕЧИ

§ 1. Проблема производного слова в детской речи

Овладение языком рассматривается и советскими, и зарубежными исследователями как определяющий этап в развитии ребенка и становлении его как члена социальной общности. Появление речи у ребенка, выраженное в форме первых однословных наименований, которыми ребенок овладевает в процессе своего знакомства с предметным миром, исследователи единодушно рассматривают как важнейшее событие в его психической жизни [Выгодский 1960; Жинкин 1966; Пиаже 1932].

Однако подход советских и многих зарубежных исследователей к пониманию того, что же представляет собой процесс овладения речью, весьма различен (см. гл. 1).

Начало овладения родным языком выражается в назывании ребенком предметов, а это происходит, как известно, в процессе общения и взаимодействия со взрослым и в предметно-практической деятельности. Предметно-практическая деятельность, решающее значение которой для формирования психики и мышления ребенка неизменно подчеркивается советской наукой, и есть важнейший для ребенка фактор, определяющий процесс овладения языком, в том числе и наделение предмета именем. Прежде чем назвать предмет, ребенку (как и человеку вообще) надо знать то, что он собирается наименовать [Серебrenников 1977б, 16]. Такое знание предмета ребенок обретает в ходе операций с ним, в своей предметно-практической деятельности, которая изменяется и усложняется по мере развития ребенка. Примат деятельности в становлении языковой способности ребенка является фундаментальным положением теории речевой деятельности, разрабатываемой советскими исследователями.

Будучи одним из способов называния отдельных элементов действительности и фиксации опыта человека, производное слово представляет собой номинацию особого типа, так как, в отличие от простого слова, оно именуется, отсылая к уже существующему знаку языка, обозначая неизвестное через известное, соединяя новый опыт со старым, именуется, обобщая типы связей и отношений, наблюдаемые в окружающей нас действительности [Кубрякова 1977а, 55 и сл.]. Следовательно, выражение некоторого знания о действительности посредством производного слова, с одной стороны, отражает изменения, происходящие в опыте ребенка по познанию предметного мира, по овладению типами связей и отношений, существующими в окружающей ребенка действительности. Развивающаяся предметно-практическая деятельность ребенка, осуществляющаяся в общении со взрослым, подводит ребенка к открытию того, что предметы окружающего мира имеют не только внешние особенности и свойства, но и характеристики, обусловленные их местом в жизни человека. Эти познанные особенности действительности получают объективацию в производном слове.

С другой стороны, производные слова характеризуют с качественно новой стороны речевое развитие ребенка, поскольку подлинное знание языка выражается не только в умении создавать и понимать высказывания, но и в умении создавать новые номинативные единицы, не выдумывая их, а образуя по определенным правилам, заложенным в системе родного языка [Кубрякова 1977б, 235].

В раннем дошкольном возрасте отличительной особенностью является как бы параллельное (но не синхронное) когнитивное и языковое развитие ребенка. До определенного периода развитие словарного запаса и освоение грамматических явлений в целом удовлетворяют познавательные потребности ребенка. Однако новое качество познавательного развития ребенка — проникновение в сущность вещей, выражаемое в установлении наличия определенных внутренних предметных связей, которые и делают предмет таким, какой он есть, на каком-то этапе оказывается лишенным адекватной формы выражения в языке, поскольку простые номинативные единицы уже не могут выразить новой глубины проникновения ребенка в значение явления действительности. Создается определенный разрыв меж-

ду способностью познания предмета и наличной возможностью выразить это новое знание, так как имеющиеся в распоряжении ребенка слова уже не передают и не вмещают нового содержания знания о предмете. Все усиливающийся разрыв между первым и вторым может быть преодолен только в виде скачка, который обеспечивается овладением новыми языковыми навыками, овладением способами словообразования для выражения сложных связей предмета или явления в окружающем мире.

Таким образом, появление производных слов в речи ребенка указывает на определенный прогресс ребенка в познании действительности и языка, т. е. говорит о достижении ребенком нового уровня когнитивного и языкового развития. Следовательно, это событие, т. е. появление производного слова как свидетельства достижения ребенком нового уровня когнитивного и языкового развития, является этапом общего процесса становления языковой способности человека. Именно поэтому нам представляется очевидным, что созданию любой серьезной теории овладения языком в онтогенезе требует самого тщательного исследования процессов словообразования в детской речи.

Тем не менее, несмотря на свою значимость, проблема овладения словообразованием в онтогенезе довольно продолжительное время не обращала на себя внимания исследователей, и лишь в отдельных работах эта проблема затрагивалась в той или иной степени в общем плане развития речи ребенка. Видимо, это можно объяснить тем, что в истории изучения грамматического развития речи ребенка довольно продолжительное время существовало мнение о том, что ребенок усваивает те или иные правила связывания и изменения слов через механическое повторение образцов взрослой речи, т. е. имитативный принцип клался в основу объяснения того, каким образом ребенок постигает родной язык. Так, главная роль подражанию отводится в работах Н. А. Рыбникова, К. Штерн и В. Штерн, М. Кольцово-вой, Г. С. Тер-Минасовой [Рыбников 1926; Кольцова 1979; Тер-Минасова 1969].

Многочисленные исследования, начавшиеся с 50-х годов и направленные на изучение закономерностей овладения ребенком грамматикой родного языка, показали, что «ребенок скорее активный манипулятор и регенератор языка, чем имитатор и пассивный полу-

чатель» [Titoné 1979, 123]. Многие авторы считают, что дети имплицитно выводят свою грамматику из языкового материала, который они слышат. Это явление отмечается как на морфологическом, так и на синтаксическом материале. Р. Браун и У. Беллуджи отмечают, что трудности с созданием плана или программы высказывания и возникающие при этом ошибки в детской речи экстериоризируют процесс поиска ребенком закономерностей английской грамматики [Brown, Bellugi 1964, 131]. Овладение грамматикой языка характеризуется не имитацией готовых образцов, а явлением генерализации, анализа и обобщения звучащей речи и языковых фактов, связанным со стремлением ребенка к обобщениям, к поиску аналогий и закономерностей. Наиболее наглядно это проявляется в генерализации и сверхгенерализации окончаний и аффиксов.

Интересные данные представлены в исследованиях по овладению детьми английской глагольной морфологией. В силу особенностей образования форм прошедшего времени в английском языке при овладении ими англоязычными детьми явление генерализации проявляется особенно наглядно. Причем исследователи отмечают, что дети сначала усваивают нормативные формы прошедшего времени неправильных глаголов, являющиеся наиболее употребительными. Но как только дети начинают встречаться с регулярной формой образования прошедшего времени (флексия *-ed*), они сразу же начинают подгонять под это правило уже ранее усвоенную нормативную форму прошедшего времени неправильных глаголов, что приводит к появлению таких «квазиформ», как *doed*, *comed*, *goed*, *songed*, *bringed* [Carroll 1961, 331—345]. С. Эрвин и У. Миллер, так же как и Дж. Карролл, отмечают, что овладение некоторыми знакомыми, часто употребляющимися формами, выражающими наиболее рано осваиваемые реалии, предшествует генерализации наиболее продуктивной модели и распространению ее на случаи уже усвоенных регулярных словоформ. Авторы, отмечают, что неправильно образованная форма, неузвальное образование ребенка может сосуществовать в речи ребенка с нормативной и регулярной формой и что, хотя ребенок может поправлять себя, сам факт такого «дуализма» говорит, что норма еще не стала привычкой [Ervin, Miller 1963, 108—143]. Возможность параллельного функционирования в речи нормативных форм и детских «квази-

аналогов» отмечает и С. Эрвин-Трипп [Ervin-Tripp 1969, 55].

Еще раньше на поиски ребенком закономерностей в грамматике, которые приводят к сверхобобщениям в детской речи, обратила внимание Дж. Берко [Berko 1961, 359—375]. Она отмечала, что ее испытуемые делают меньше ошибок, когда имеют дело с регулярными формами, имеющими наименьшее число вариантов. То же самое явление отмечается и Д. Слобиным, который особо выделяет мотив, побуждающий ребенка подгонять под определенное правило ту или иную нерегулярную форму — стремление к упорядочению своего грамматического опыта. Как только ребенок заметит какую-нибудь закономерность в языке, заметит какую-нибудь регулярную языковую модель, он начинает применять эту модель в как можно большем числе случаев, производя регулярные по форме слова, хотя никогда не слышал их от взрослых. Д. Слобин пишет по этому поводу, что для ребенка свойственно «стремление обнаружить и создать упорядоченность в своем языке» [Слобин, 1976, 99]. Дж. Берко называет этот период языкового развития ребенка периодом «морфологии неограниченных правил» [Berko 1958, 150—177].

По мысли Ф. А. Сохина, овладение грамматическим строем языка происходит на основе сложной динамики установления стереотипов, их генерализации и последующей дифференциации [Сохин 1951, 45]. Проанализировав процесс усвоения ребенком творительного падежа и изменений глаголов по родам в прошедшем времени, он выделяет в этом процессе три стадии. На первой стадии происходит установление определенного стереотипа и его генерализация. На второй стадии наблюдается расшатывание первого стереотипа, так как появляется новая форма стереотипа, новый стереотип, который, генерализуясь, подчиняет себе старый стереотип. На третьей стадии происходит дифференциация употребления стереотипов. Вот некоторые примеры:

- 1 стадия — *ложечкой, булавкой, яблокой, ножой*;
- 2 стадия — *яблоком, ножом, молотком, ложком, тряпочком*;
- 3 стадия — *ложечкой, булавкой, яблоком, ножом*.

Дальнейшие исследования процесса овладения ребенком грамматикой родного языка были направлены на накапливание фактических данных, раскрывающих суть процесса формирования грамматического

строю языка у ребенка; началось экспериментальное изучение формирования грамматических обобщений в речи ребенка, согласования в роде, дифференциации окончаний внутри одного падежа, обобщений, связанных с реальными отношениями, т. е. с конкретными формами объективных отношений [Захарова 1955; Попова 1956; Серебrenникова 1953; Сохин 1955]. Все эти исследования дали возможность достаточно объективно считать генерализацию, а не имитацию языковых явлений характеристикой, направляющей процесс овладения языком в детском возрасте.

Однако указание на установление языковых стереотипов, их генерализацию и дифференциацию, как отмечает известный советский психолог Д. Б. Эльконин, до конца не объясняет исследуемых явлений [Эльконин 1958, 66]. Отметим также, что данные факты связаны с определенным периодом языкового развития ребенка, с периодом «парадигматической грамматики» [А. А. Леонтьев 1965, 128—129], характеризующимся дифференциацией типов склонения или спряжения, появлением в детской речи морфологически членимых слов.

Как отмечалось ранее, отечественная психолингвистика, опираясь на исследования Л. С. Выготского и его учеников, исходит из того положения, что величайший момент во всем развитии ребенка состоит в соединении процесса становления языковой способности ребенка с практической деятельностью. Так же как «ребенок не приспосабливается к окружающему его миру человеческих предметов и явлений, а делает своим, т. е. присваивает его» [А. Н. Леонтьев 1981, 544] в процессе развития деятельности, овладение языком (который, как и предметы окружающего мира, есть не что иное, как общественный продукт опредмечивания сущностных сил предшествующих человеческих поколений) происходит при непосредственном влиянии предметной деятельности ребенка. Предметно-практическая деятельность является основой, на которой происходит генерализация и формирование представлений ребенка о предметной и языковой действительности.

Но само по себе использование понятия «деятельность» при подходе к изучению развития речи в онтогенезе недостаточно, так как «оперирование общим социально-философским понятием деятельности выступает

лишь как первый шаг объяснения, за которым необходимо должен следовать второй» [Юдин 1976, 66], предполагающий конкретное использование понятия при объяснении конкретных аспектов овладения языком ребенком.

Примером такого использования понятия деятельности для выяснения психолингвистических закономерностей, лежащих в основе овладения языком в онтогенезе, служат психолингвистические исследования, в которых процесс овладения языковыми средствами изучается не изолированно, а в связи с общим психическим развитием ребенка, развитием его предметно-практической деятельности, мышления и восприятия. Так, в центре исследований А. М. Шахнаровича находится анализ взаимоотношений наглядного представления как ведущего способа психического отражения в детском возрасте и генерализация языковых средств при овладении морфологией родного языка. Наиболее значительными с этой точки зрения являются, по нашему мнению, работы «Роль наглядного представления в овладении средствами общения» и «Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе» [Шахнарович 1976, 82—91; 1979, 148—233]. А. М. Шахнарович показывает, что отмеченная в ряде исследований генерализация языковых явлений при овладении языком в онтогенезе является частью общего и сложного процесса, характеризующего присвоение ребенком «опыта предшествующих поколений». При этом важное место занимает генерализация предметных отношений и связей, которая и отражается в генерализации языковых фактов, в том числе и грамматических средств.

Основной формой обобщения в дошкольном возрасте является наглядное представление (образ). Эта форма обобщения служит основой, на которой в онтогенезе происходит овладение морфологическими средствами и языком в целом. «Значение наглядного представления состоит в том, что на его основе происходит мотивированность морфемы, установление соответственно связей «форма — реальные отношения» [Шахнарович 1976, 86]. Другими словами, наглядное представление выступает как опосредующее звено, детерминирующее языковую форму.

Центральным моментом, определяющим становление словообразования в детской речи, является основанный на деятельности ребенка и детерминированный его

предметным опытом процесс обобщения связей предметного мира и языковых явлений и формирования имплицитных правил употребления грамматических форм [Шахнарович 1976, 90].

Подчеркнем еще раз, что установление генерализованного отношения, т. е. вычисление морфем как значащих элементов языка, происходит не сразу, а лишь на определенном этапе развития языковой и предметной деятельности ребенка и определяется не только языковыми моментами, но и определенным опытом предметной деятельности, по мере усложнения которой ребенку становится доступно восприятие всех изменений, происходящих с предметами, связей и отношений между ними, восприятие отличительных признаков предмета, как таких, которые позволяют включить его в класс похожих предметов, так и таких, которые характерны только для данного предмета.

Подтверждением этого факта служит детское незуальное словообразование, исследованное Г. А. Черемухиной и А. М. Шахнаровичем [Черемухина, Шахнарович 1976, 92—103; Черемухина 1981]. Это исследование показало, что «собственно детские» мотивированные словообразовательные наименования выступают в качестве ведущих номинативных единиц в речи ребенка на определенном этапе развития деятельностного опыта и языковой способности [Черемухина 1981, 19]. Результаты исследования свидетельствуют о том, что «механизмы детской словообразовательной номинации определяются процессами становления по „модель-типу“ генерализованных правил преобразования предикатной синтагмы, отражающей ситуацию действия, в слово-универб» [Там же, 18]. Приведем примеры: «Кто ломает? — Ломатель»; «Кто на паровозе ездит? — Паровозник»; «Кто зарядку делает? — Зарядник».

Важность полученных данных заключается также в том, что они экспериментально подтверждают идею, что производные слова детской речи — это единицы, имеющие синтаксическую природу. Отметим также, что данная работа является одним из первых исследований по детской речи, где вполне определенно ставится проблема овладения словообразованием ребенком как процесса, неотделимого от формирования и развития познавательной деятельности ребенка.

Интересные данные о динамике словотворчества и словообразования в дошкольный период овладения язы-

ком представлены в работах А. Г. Тамбовцевой и Э. А. Федеравичене [Тамбовцева, 1978, 61—71; 1980, 43—52; Федеравичене 1981]. Авторы показали, что имеются существенные различия в характере словообразования у детей младшего и старшего дошкольного возраста. Эти различия проявляются в снижении интенсивности словотворчества, в полном исчезновении детских «неологизмов», образованных при помощи функциональных заместителей морфем (бессмысленных звукокомплексов и морфем с неадекватным значением). Причину указанных изменений в словообразовании детей А. Г. Тамбовцева видит в появлении к концу старшего дошкольного возраста критического отношения к речи и в формировании операций контроля [Тамбовцева 1978, 68]. Указанные факторы, несомненно, влияют на овладение словообразованием в данный возрастной период, но, как нам представляется, причину как качественных, так и количественных изменений в словообразовательной деятельности ребенка на различных ступенях его развития следует искать в изменении всего познавательного развития ребенка.

В заключение отметим, что предметом изучения в большинстве работ по детскому словообразованию (как советских, так и зарубежных исследователей) являются лишь неузуральные производные слова или, как их принято называть, детские «неологизмы». Причина такого интереса к детскому словотворчеству заключается, вероятно, в том, что в детских «неологизмах» наиболее ярко проявляется творческая активность ребенка в языковой действительности и со всей очевидностью демонстрируется его самостоятельность в создании новых слов. А. Н. Гвоздев с полным основанием заметил, что «когда ребенок употребляет слова и формы, совпадающие с общепринятым языком, нельзя думать, что они всегда заимствованы от окружающих в целом, готовом виде» [Гвоздев 1961, 460]. Хотя, как пишет далее А. Н. Гвоздев, «в подобных случаях трудно объективно определить, полное ли это заимствование или собственное, образованное ребенком слово» [Там же, 460], мы считаем, что на определенном этапе овладения языком правильные производные слова также создаются ребенком самостоятельно, а не заимствуются в готовом виде из речи взрослых носителей языка.

Факты детского неузурального словообразования — детские «неологизмы» — являются лишь частью всего

объема производных слов, встречающихся в речи детей. Другая часть представлена правильными, нормативными производными словами, совпадающими с правильными производными словами взрослых, и часть из них явилась продуктом перехода из группы детских «неологизмов» в результате корректирующей роли взрослых, т. е. возникла, говоря словами Л. В. Щербы, из «отрицательного языкового материала» [Щерба 1947, 72].

Следовательно, изучение словообразовательных единиц детской речи не должно ограничиваться исследованием только нерегулярных образований. Поэтому изучение данного аспекта овладения языком в онтогенезе должно опираться на весь объем производных слов, а не только нерегулярных образований.

§ 2. Экспериментальное исследование словообразования в онтогенезе

Неизменным условием словообразовательной деятельности человека является «присвоение» им выработанного практикой речевой деятельности носителей языка словообразования родного языка — особого способа наименования действительности — и практическое применение человеком этого способа. Данный процесс является содержанием становления словообразовательной деятельности, которое наиболее интенсивно происходит в дошкольный период развития ребенка. Неотъемлемой частью этого процесса является восприятие значения данного ребенку в речи производного слова, присвоить которое он может только овладев его содержанием и способом образования. Поэтому реальный процесс овладения словообразованием родного языка в онтогенезе представляет собой двуединый процесс, выражающийся, с одной стороны, в собственно номинативной словообразовательной деятельности ребенка и, с другой — в деятельности по освоению готовых производных слов родного языка, их значения и способов образования.

Признавая, что собственно словообразование и слововосприятие — взаимосвязанные и взаимодополняющие части одного общего процесса, мы тем не менее полагаем, что для целей изучения указанных сторон становления словообразования у ребенка целесообразно

выделить их в отдельные объекты изучения, с тем, чтобы проследить, каковы особенности каждого из них и как эти процессы дополняют друг друга.

Данными причинами объясняется разделение экспериментальной части нашей работы на экспериментальное исследование собственно словообразовательной деятельности ребенка и исследование интерпретаций детьми производных слов родного языка. При этом мы исходим из предположения о неразрывной связи между процессом становления когнитивной способности ребенка, собственно словообразовательной деятельности, проявляющейся в способности создавать производные слова, и деятельности по восприятию производных слов, проявляющейся, в свою очередь, в умении ребенка воссоздавать адекватный образ действительности, закодированный в производном слове.

Функционирование производного слова в онтогенезе мы понимаем как динамический процесс становления производного слова в качестве номинативной единицы в речи ребенка, имеющий специфику, обусловленную особенностями деятельностиного познания предметной и языковой действительности ребенком, т. е. процесс, определяющийся, с одной стороны, уровнем знания предметного мира и, с другой — степенью освоения языковых явлений. Данный процесс мы рассматриваем в двух планах: развитие собственно словообразовательной деятельности ребенка и производного слова как продукта этой деятельности и развитие понимания производных слов родного языка ребенком в различные периоды дошкольного детства.

Психолингвистический подход к исследованию процессов образования производного слова, опирающийся на синтаксическую теорию словообразования и рассматривающий акт создания производного слова как двухэтапный психолингвистический процесс [Сахарный 1974], позволяет вплотную подойти к внутренним механизмам словообразовательной деятельности говорящих людей. Данный подход положил начало психолингвистическим экспериментальным исследованиям по детскому словообразованию, которые установили некоторые важные закономерности, характеризующие словообразовательные процессы детской речи, тем самым проверив и подтвердив экспериментально идею о том, что и в детской речи словообразовательные яв-

ления по своей природе синтаксичны [Черемухина, Шахнарович 1976; Черемухина 1981].

Тем не менее данный подход к словообразовательным явлениям в детской речи является, на наш взгляд, недостаточным и в какой-то степени ограниченным, так как при этом вскрываются только такие характеристики словообразовательных процессов, которые свойственны как взрослым носителям языка, так и детям. Еще А. Н. Гвоздев, наблюдая за речевым развитием ребенка, выделял в овладении словообразованием три этапа [Гвоздев 1961].

Как показывают экспериментальные материалы, полученные в исследованиях Э. А. Федеравичене и А. Г. Тамбовцевой, детское словообразование имеет свои особенности в различные периоды дошкольного детства [Федеравичене 1981; Тамбовцева 1983]. Так, как показывают материалы, полученные Э. А. Федеравичене, ребенок трех лет, пытаясь объяснить значения слов на основе их состава, почти не использует словообразовательные средства для создания производных слов, к пятилетнему возрасту у него резко возрастает способность не только объяснить значения слов по составляющим их частям, но и способность создавать новые слова. К шести годам ребенок достигает того уровня речевого развития, который возможен при стихийном владении языком [Федеравичене 1981, 39].

А. Г. Тамбовцевой было выявлено три типа словотворческих процессов у детей (речевые ошибки, собственно словотворчество, ориентировочные действия), а также три периода овладения детьми словообразованием: период накопления первичного словаря мотивированной лексики и формирования предпосылок словообразования (от 2,6 * до 3,6—4 лет), когда словопроизводство имеет случайный, ситуативный характер, проявляясь в виде единичных случаев словообразования аналогического или корреляционного типа (см. Кубрикова 1981, 25); период активного освоения словопроизводства, формирования обобщенных представлений о мотивированности наименований и аналогических типах мотивации, регулярного словотворчества, возникновения словообразования дефиницион-

* Здесь и далее первая цифра означает количество лет ребенка, вторая — месяцев.

ного типа (от 3,6—4,0 до 5,6—6,0 лет); период усвоения норм и правил словообразования, самоконтроля, формирования критического отношения к речи, снижения интенсивности словотворчества (5,6—6,0 лет) [Тамбовцева 1983, 87—89].

Как нам представляется, накопленные в онтогенетических экспериментальных исследованиях, а также в наблюдениях за ходом овладения языком в детском возрасте данные позволяют сделать предположение о том, что словообразовательные процессы в онтогенезе не могут изначально обладать всеми особенностями словообразовательных процессов у взрослых. Для выявления отличительных и специфических особенностей функционирования производного слова в онтогенезе необходимо учитывать то обстоятельство, что словообразовательные процессы в онтогенезе должны пройти обязательный период становления.

Как известно, генетический подход, впервые примененный Ж. Пиаже в исследованиях детского мышления, а затем творчески использованный школой Л. С. Выготского в исследованиях мышления и речи детей, является основной характеристикой отечественной психолингвистики, занимающейся проблемами становления и развития языковой способности [Пиаже 1932; Выготский 1960, 1982]. Основная черта этого подхода — активное моделирование, воспроизведение в особых условиях самих процессов возникновения и стадий развития исследуемых явлений с целью раскрытия их сущности [Айдарова 1978, 6]. Благодаря данному подходу мы получаем возможность изучить словообразовательные процессы в детской речи в динамике их развития, выявить сам ход становления словообразовательного компонента языковой способности в онтогенезе. Исходя из изложенного, мы считаем, что наиболее продуктивным путем исследования словообразования в онтогенезе является изучение функционирования производного слова как процесса его становления в детской речи в качестве средства номинации. Это предполагает обращение к производному слову детской речи как к продукту языкового и общего развития ребенка. Таким образом, в нашей работе словообразовательные явления в детской речи рассматриваются на генетическом материале — материале, отражающем становление речевой и познавательной деятельности ребенка.

Под производным словом, вслед за Е. С. Кубряковой, мы понимаем любую вторичную однословную единицу номинации, обусловленную другим языковым знаком или совокупностью знаков [Кубрякова 1981, 5].

В онтогенезе производное слово формируется как сложная номинативная единица языка. Следовательно, в онтогенезе происходит становление основной функции производного слова как средства словообразовательной номинации передавать сложный образ обозначаемой действительности. Таким образом, в онтогенетический период развития ребенка становление, динамические процессы изменения в содержании и форме являются существенной характеристикой как процессов, обеспечивающих образование производного слова, так и самого производного слова.

В анализе производного слова в контексте когнитивного развития ребенка состоит отличие психолингвистического исследования процесса овладения языком в детском возрасте от других интерпретаций этого процесса, в которых объяснение изменений, происходящих в речевом развитии ребенка, в овладении им той или иной стороной грамматической системы языка, нередко приобретает форму описания этапов языкового развития, последовательности усвоения отдельных частей речи и отдельных грамматических категорий [Гвоздев 1961]. Успехи ребенка, овладевающего за столь короткий период огромным «багажом», при этом рассматриваются как естественный, но тем не менее необъяснимый процесс. В стороне от анализа остается как раз то, от чего непосредственно зависит весь ход овладения языком в детском возрасте, а именно: изменения, происходящие в общем развитии ребенка, в его мышлении, обусловленные, в свою очередь, изменением и развитием деятельности ребенка.

Относительно полная картина функционирования производного слова в онтогенезе может быть представлена лишь в том случае, если мы проследим «историю» его возникновения и опишем основные этапы его формирования, которые можно наблюдать в ходе развития ребенка. Далее мы попытаемся изложить нашу гипотезу.

Процессы, стоящие за единицами словообразования, по нашему мнению, неоднородны на различных ступенях развития ребенка. Это различие детермини-

руется различным уровнем познания и отражения реальности, стоящей за производным словом в различные периоды онтогенеза. Отсюда — следующее предположение: производные слова, образованные на различных ступенях развития ребенка, различны по своему содержанию.

Мы полагаем, что формирование правил словообразовательной деривации представляет собой важный и довольно длительный период онтогенетического развития речи, а сами эти правила составляют самостоятельный компонент языковой способности человека.

Словообразовательная деривация в детском возрасте объединяет в единый комплекс аналитические и синтетические процессы. Прежде чем построить производное слово по определенным правилам, нужно провести анализ ситуации и выбрать главные компоненты в этой ситуации, подлежащие наименованию посредством единиц языка. Анализ и выбор определены не собственно ситуацией, а развитием того, что мы называем программой предметных действий, которая, как показали специальные исследования, представляет собой развивающуюся категорию, определяющую, в свою очередь, развитие внутренней программы речевых действий [Гинзбург, Лебединский, Шахнарович 1971; Овчинников 1982].

Анализ ситуации деятельности и выбор необходимых для наименования единиц ситуации — это первый этап порождения производного слова. Проведя анализ ситуации и выбрав опорные предметные «вехи» будущего высказывания, ребенок должен далее провести семантический синтез тех компонентов, которые могут быть объединены по связям, имеющим место в реальной действительности. Например, для правильного наименования ситуации «ребенок идет в школу (кто он?)» нужно провести связи между индивидом, его деятельностью и местом, где эта деятельность осуществляется. Тогда и возникает потребность в некотором комплексном наименовании, каким и явится слово «школьник».

Можно думать, что, будучи единством «общения и обобщения, коммуникации и мышления» (Выготский), производное слово в большей степени, чем простое слово, связано с когнитивным развитием ребенка и появляется в тот момент онтогенеза, когда происходит овладение предметами не со стороны их физиче-

ских свойств, а функциями предметов, связями и отношениями между предметами в действительности, требующими для полного выражения тех операций анализа и синтеза, о которых говорилось выше.

Для проверки высказанных предположений был проведен описываемый далее эксперимент.

Задача эксперимента может быть сформулирована так:

1. Выявить особенности порождения производного слова в детской речи, характерные для определенных периодов дошкольного развития ребенка.

2. Установить, какие свойства объекта, подлежащего наименованию, ребенок выбирает как базовые для образования производного слова, какой объем знаний о действительности стоит за производным словом и «вводится» ребенком в действие в акте его порождения.

Стимульным материалом послужили картинки, изображающие различные ситуации: 1) человек, скачущий на лошади; 2) человек, подметающий двор (летом); 3) человек, подметающий улицу (зимой); 4) человек, подметающий комнату; 5) человек, едущий на велосипеде; 6) человек, едущий на машине; 7) человек, едущий на танке; 8) человек, поднимающий штангу; 9) два человека, сидящие в лодке: один ловит рыбу, другой гребет; 10) заяц, играющий на барабанах; 11) кузнецик, играющий на скринке; 12) две птицы, сидящие на ветках: одна с мухой в клюве, другая с ягодой в клюве.

Испытуемые. Эксперимент проводился с детьми-дошкольниками, посещающими детский сад № 782 Черемушкинского района г. Москвы. В опытах участвовало 4 группы детей в возрасте от 3,5 до 7,5 лет, всего — 75 человек, из них: младшая группа (3,5—4,5) — 20 чел., средняя группа (4,5—5,6) — 18 чел., старшая группа (5,5—6,5) — 20 чел., подготовительная группа (6,5—7,5) — 17 чел.

Инструкция. Эксперимент проводился в форме индивидуальной беседы-игры, которую можно назвать «Выдумщик». Каждому ребенку говорилось: «Ты будешь выдумщик». Экспериментатор проверял, осознает ли ребенок значение этого слова. Затем экспериментатор произносил следующие слова: «Итак, ты — выдумщик. Посмотри на картинку, придумай и скажи мне название человека (животного, птицы), который

на ней нарисован». Все дети были явно заинтересованы в беседе и участвовали в ней с удовольствием. Таким образом была решена проблема положительной мотивации.

Результаты эксперимента. Анализ ответов, полученных в ходе эксперимента, осуществлялся в два этапа.

На первом этапе ответы детей каждой возрастной группы делились на две группы в зависимости от степени развернутости ответа, т. е. в зависимости от того, был ли ответ высказыванием о предмете наименования (ситуации) или однословной номинацией. В однословной номинации выделяли производное слово и простую лексическую единицу.

На втором этапе анализировались сами производные слова, которые также делились на две категории: производные слова, образованные с опорой на речевой анализ ситуации, и производные слова, образованные без речевого анализа. Под речевым анализом ситуации понимается вербализованный процесс выделения в ситуации каких-либо признаков, которые могли бы послужить опорой для выбора доминативной единицы. Например, в ситуации 10 у ребенка возможны ответы типа: «Зайчик — маленький, беленький; Он играет на барабане»; и, с другой стороны, ответы — «барабаничик», «беляничик». Ответы первого типа содержат развернутый речевой анализ ситуации, во втором случае сразу возникает производное слово, а речевой анализ оказывается свернутым. Возможны также случаи, когда после речевого анализа не появляется производное слово. Анализу на данном этапе подлежали только те случаи, когда — в совокупности с развернутым речевым анализом или при свернутом речевом анализе — в ответе не предъявленную картинку содержалось производное слово. Среди производных, образованных с опорой на речевой анализ и без него, выделены правильные (узуальные) образования и детские «неологизмы» (неузуальные образования) [Земская 1981, 71].

2.1. Анализ особенностей порождения производных слов

В младшей группе преобладали ответы в виде развернутого высказывания о ситуации. Для данной группы был характерен следующий тип ответов.

Ситуация 1. «Дядя, лошадка. Дядя катается». «Лошадка. Дядя ездит на лошадке». «Дядя на коне».

Ситуация 2. «Дядя метет». «Дедушка подметает». «Он метет дорогу». «Дядя с веником подметает здесь».

Ситуация 4. «Дядя подметает». «Дядя убирает все дома». «Мальчик пол подметает».

Ситуация 9. «Два дяди. Лодка». «Плавают на лодке дяди. Один везет лодку, другой ловит рыбу». «Два дяди сидят на лодке». «На лодке катаются. Дядя рыбу ловит, и дядя на лодке работает».

Данный тип ответов наблюдается в 78 % случаев, т. е. он является типичным для указанной возрастной группы. Он может быть свидетельством того, что ребенок пока еще не может выделить главные, существенные компоненты ситуации, которые содержат в себе самую общую и семантически значимую часть ситуации. Поэтому в ответах чаще всего имеет место обозначение ситуации путем перечисления участников ситуации и установления некоторых связей между ними, но нет дифференциации компонентов ситуации. Отсюда и отсутствие потребности в поиске адекватной формы выражения для обозначения субъекта действия¹.

Производным же словом в младшей группе номинация субъекта действия, изображенного на картинке, осуществлялась в 28 % случаев. Причем следует отметить, что в 18 % случаев производное слово следовало лишь после предварительного речевого анализа ситуации. Приведем в качестве примеров несколько ответов.

Ситуация 1. »Дядя. Он скачет на коне. Скачкик он». «Лошадь и всадник. Это кто на коне ездит. Он еще паззник».

¹ Несколько слов следует сказать о различии наших данных, полученных в младшей группе, с данными Э. А. Федеравичене [Федеравичене 1981]. Э. А. Федеравичене на основании экспериментальных данных пришла к заключению, что у детей младшей группы доминирует ситуативный способ номинации, т. е. ими используются ассоциативно-ситуативные слова: машины, дядя, тети и т. п. На наш взгляд, это расхождение можно объяснить применением разных методик при проведении экспериментов. В отличие от методики Э. А. Федеравичене, где детям экспериментатор сам предлагал развернутую словесную характеристику объекта называния для его последующего называния детьми, в нашем эксперименте испытуемые должны сами провести анализ ситуации и дать название того, что они видят на картинках.

Ситуация 2. «Дядя подметает улицу. Подметаклин».
Ситуация 8. «Здесь кто спортом занимается. Спортник». «Это который штангу берет. Штангист».

Ситуация 9. «Здесь кто на лодке плавает. Лодники». «Дедушка ловит рыбу. Ловильщик».

Ответы подобного типа имеют ряд особенностей. Во-первых, они представляют собой суждения об объекте наименования. В суждениях и осуществляется анализ ситуации. Во-вторых, в суждении четко выделяется объект наименования — актант — и его признаки. Актант как бы «высвечивается», преломляется в сознании именующего путем выделения в нем его признаков, которые затем служат основой для выражения свернутого знания об именуемом объекте в производном слове.

Венчает ответ своеобразное резюме в виде производного слова.

В 10 % случаев номинация субъекта действия производным словом осуществлялась без предварительного описания ситуации. Данные факты имели место в ситуациях, которые были хорошо знакомы детям по их предыдущему предметно-практическому опыту или из общения со взрослыми.

Ситуация 4. «Помощник, потому что он помогает дома». «Чистильщик, потому что он чистит».

Ситуация 6. «Машинист. Он в машине едет потому что».

Ситуация 7. «Танкист. На танке он. На танке едет».

Ситуация 8. «Спортник. Спортom занимается».

Отмечены также случаи, когда производное слово опиралось на неполный речевой анализ ситуации.

Ситуация 9. «Плывут и рыбку ловят. Кораблисты. Они на корабле». «Дядя плывет. Лодочник. На лодке потому что».

Ситуация 10. «Зайчик стучит на барабане. Беляничик, белянский потому что».

Итак, в младшей группе случаи употребления производных слов для наименования субъекта действия немногочисленны. Всего в ответах по 12 ситуациям отмечено 76 производных слов. В табл. 1 приведен полный перечень производных слов, употребленных детьми младшей группы.

В табл. 2 приведены общие результаты по ответам детей младшей группы (в % к общему числу ответов).

Таблица 1

Ситуация	Производные слова, образованные с опорой на речевой анализ ситуации	Производные слова, образованные без опоры на речевой анализ ситуации
1	2	3
1	1. Он скачет на коне. <i>Скачник</i> .	
2	2. Лошадь и всадник. Кто на коне ездит. <i>Наездник</i> .	
3	1. Дядя подметает улицу. <i>Подметалкин</i> .	1. <i>Подметалкин</i> .
4	1. Человек граблями грабит. <i>Грабист</i> .	1. <i>Помощник</i> , потому что он помогает дома.
5	2. Дядя убирает мусор в комнате. <i>Уборник</i> .	2. <i>Чистник</i> , потому что он чистит.
6	1. Катается на велосипеде. <i>Велосипедист</i> , маленький человечек.	1. <i>Велосипедист</i> (7 раз)
7	2. Дядя на велосипеде. <i>Велосипедист</i> .	
8	1. Здесь кто на машине едет. <i>Машинник</i> .	1. <i>Машинист</i> (3 раза)
9	2. Дядя едет на машине. <i>Машинист</i> .	
10	3. На машине дядя. <i>Машинист</i> .	
11	1. Кто на танке едет. <i>Танкист</i> .	1. <i>Танкист</i> (7 раз). На танке едет; на танке работает; на танке потому что.
12	2. Дядя в танке. <i>Танкист</i> .	1. <i>Спортник</i> , спортом занимается.
13	1. Кто спортом занимается. <i>Спортник</i> .	2. <i>Штангист</i> .
14	2. Это который штангу берет. <i>Штангист</i> .	
15	3. Штанга. <i>Штангист</i> .	
16	1. Здесь кто на лодке катается. <i>Лодники</i> .	1. <i>Рыбаки</i>
17	2. Катаются в лодке. <i>Лодники</i> .	2. <i>Рыбак</i>
18	3. Плынут в лодке с удочкой. <i>Удочники</i>	
19	4. Дедушка ловит рыбу. <i>Ловильщик</i> .	
20	5. Рыбу ловит. <i>Рыбник</i> .	
21	6. Рыбу ловит. <i>Рыбак</i> (3 раза).	
22	7. Плынут и рыбку ловят. <i>Кораблисты</i> , они на корабле.	
23	8. Дядя плывет. <i>Лодочник</i> . На лодке потому что.	
24	9. Дядя гребет веслами. <i>Лодочник</i> .	

Таблица 1 (окончание)

1	2	3
10	1. Зайчик на барабане играет. <i>Барабаничик.</i> 2. Зайчик барабанит. <i>Барабанчик.</i> (8 раз.) 3. Заяц на барабане играет. <i>Барабанский.</i> 4. Зайчик на барабане играет. <i>Беляничик.</i> Белянский потому что.	
11	1. Кузнечик играет на скринке. <i>Скрипочник.</i> (2 раза) 2. Кузнечик играет на скринке. <i>Скрипник.</i> 3. Кузнечик играет на скринке. <i>Скрипач</i> (3 раза). 4. Кузнечик на балалайке играет. <i>Балалайкин.</i>	
12	1. Птичка. Синяя — <i>синичка.</i> с красным клювом — <i>красничка.</i>	1. <i>Сынок,</i> маленькая потому что.

В средней группе, так же как и в младшей, дети при ответе на поставленную задачу в 73 % случаев прибегали к развернутому высказыванию, причем в 44 % случаев останавливались на нем.

Ситуация 4. «Дяденька, который подметает щеткой дома».

Ситуация 8. «Дядя. Он занимается спортом».

Ситуация 9. «Дяденьки. Один в шапочке и другой. Шапочки разные. На лодке они сидят. Один рулит, другой рыбу ловит».

Таблица 2

Типы ответов		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	В сред- нем
Развернутое высказыва- ние	100	60	57	85	65	70	55	70	83	100	95	100	78
Простое сло- во	25	5	60	25	20	25	45	15	5	—	25	23	20
Производное слово	10	5	5	20	45	30	45	25	43	55	42	5	28

Ситуация 12. «Птицы. Одна комаров ловит, вторая ягоды ест». «Прички маленькая и большая. Одна съела мушку, другая съела ягодку.»

Как видно из приведенных примеров, анализ ситуации в виде развернутого высказывания о ней усложняется. Это вызвано новым восприятием ситуации, представляющей более сложной, с новыми деталями. Часто субъект действия в ситуации называется не просто «дядя», «человек», а более конкретно, т. е. определенной лексической единицей, которую ребенок усвоил в общении со взрослыми. Например:

Ситуация 1. «Военный. Он едет на лошадке».

Нам представляется, что употребление простой лексической единицы в качестве единицы номинации в подобных ситуациях не случайно. Оно представляет собой своего рода переходное явление, как бы предваряющее появление производного слова. Очевидно, к этому времени ребенок уже в состоянии выделить определенные связи и отношения между компонентами ситуации, но еще не овладел определенной словообразовательной моделью для передачи познанных отношений и поэтому прибегает к имеющейся в его словарном запасе простой лексической единице. Скоро, однако, ребенок осознает недостаточность и приблизительность такого очень нейтрального в отношении характеристики объекта наименования простого слова, которое только «называет объект, но ничего о нем не рассказывает» [Кубрякова 1978, 37]. Результатом такого осознания является самостоятельная словообразовательная деятельность ребенка. Она свидетельствует об овладении определенным «генерализованным отношением», т. е. определенной «моделью-типом» словообразования, которая и устанавливает связи между явлениями действительности и языковыми средствами их выражения [Шахнарович 1979, 203]. Другими словами, умения ребенка создавать производные слова обусловлены развитием двустороннего процесса. С одной стороны, они связаны прежде всего с его способностью отметить и ухватить изменения в объекте номинации, вызванные его действием, связями с другими предметами и т. д., т. е. увидеть то новое, что отличает данный актуальный объект номинации от подобных объектов, выражаемых уже знакомой ему простой номинативной единицей. Процесс выделения нового в ходе сопоставления ранее зафиксированного образа

подобного объекта с образом объекта называемого в данный момент, процесс определения сходства и различия, «выявления некоторого разнообразия» в объекте номинации в виде «излишка», приращения как результата сравнения и представляет собой внутренний психический процесс выявления «качественных сдвигов в объекте номинации» [Кубрякова 1977б, 202 и сл.], т. е. процесс получения нового знания об объекте высказывания. С другой стороны, эти умения связаны с овладением ребенком определенным языковым средством выражения познанного нового знания об объекте наименования, которое в дошкольном возрасте определяется генерализацией наиболее употребительной словообразовательной модели и превращением ее в «модель-тип».

В 29 % случаев испытуемые средней группы переходили от речевого описания, анализа ситуации, к обозначению субъекта действия производным словом.

Ситуация 1. «Дядя скачет на лошади. Лошадист». «Дядя скачет на лошади. Лошадник». «На коне сидит дядя. Он на коне всегда скачет. Он — лошадистик».

Ситуация 4. «Дядя подметает пол у себя дома. Подметальщик». «Метлой мальчик подметает. Подметалочник».

Ситуация 9. «Рыбу ловит, сидит рыбак. А этот в лодке сидит». «Один рыбу ловит человек — рыбальник. Вторым гребет в лодке — лодочник». «На лодке катается — лодчик, рыбу ловит — рыбалчик, рыбак».

В данной группе отмечено несколько случаев, когда анализ ситуации начинается в речевой форме, а затем переходит во внутренний план.

Ситуация 9. «Здесь дали рыбу ловит. Удочник. У него удочка в руках». «Дядя. Один сидит. Гребач. Сидит и гребет. Другой — рыбак. Ловит рыбу».

Ситуация 12. «Ловит мушкет. Мухомор. А эта что ест? Игодеица».

Количество производных слов, образованных без предварительного анализа ситуации в виде развернутого высказывания о ситуации, увеличивается в средней группе и составляет 22 % от общего количества ответов, тогда как в младшей группе — 10 % (см. табл. 12).

Ситуация 4. «Житель дома. Мальчик живет здесь».

Ситуация 8. «Силач. Он тяжелые вещи поднимает, сильный». «Толстяк. Он толстый. Может штангу поднять».

Ситуация 9. «Рыбальщики, рыбаки. Они ловят рыбу».

Ситуация 12. «Птички, дубонос, у него нос как дуб, и тонконос, тонкий клюв потому что».

Таким образом, переход от анализа ситуации в виде развернутого высказывания о ней к синтезированному средству обозначения объекта, изображенного на картинке, т. е. к производному слову, проявляется в ответах детей средней группы более заметно, чем у детей младшей группы. В связи с этим следует отметить, что для общей картины словообразовательной деятельности испытуемых средней группы характерно наличие двух противоположно направленных тенденций: с одной стороны, как и в младшей группе, большинство ответов представляет собой развернутое высказывание о ситуации (73 %); с другой стороны, увеличивается количество производных слов (до 52 %), т. е. во многих случаях ребенок сначала прибегает к развернутому высказыванию о предмете наречения, а затем к более сжатой, синтезированной форме его обозначения — производному слову. Таким образом, в целом ряде случаев анализ ситуации и синтез осуществляются как бы последовательно.

В табл. 3 приведен перечень производных слов, употребленных детьми средней группы.

В табл. 4 приведены результаты по ответам детей средней группы (в % к общему числу ответов).

Наши данные о развитии номинативной деятельности детей младшей и средней группы (3—5 л.), участвовавших в эксперименте, в определенной мере совпадают с данными, полученными английским исследователем Н. С. Бароном. Н. С. Барон в эксперименте с детьми от 3 до 4,5 лет по номинации незнакомых и странных предметов в пространственных моделях и рисунках, исходя из гипотезы о существовании у маленьких детей различных стратегий поведения и типов номинативной деятельности, выделил четыре номинативных стратегии: генерализацию уже известного названия, описательный ответ в виде синтаксической структуры, словосоздание, а также отказ от номинации. Эксперимент показал, что наименее продвинутое в развитии дети давали названия по принципу генерализации уже

Таблица 3

Ситуации	Производные слова, образованные с опорой на речевой анализ	Производные слова, образованные без речевого анализа
1	2	3
1	1. Дядя скачет на лошади. <i>Лошадник</i> . 2. Дядя скачет на лошади. <i>Лошадист</i> . 3. Дядя скачет на лошади. <i>Лошадистик</i> . 4. Военный. Он едет на лошадке. <i>Лошадкин</i> друг.	
2	1. Дядя убирает во дворе с метлой в руках. <i>Дворник</i> .	<i>Дворник</i> (4 раза). Двор убирает. Подметает двор, и т. д. <i>Подметатель</i> . С метлой подметает двор.
3	1. Дядя улицу убирает. <i>Уличник</i> . 2. <i>Дворник</i> около дома. <i>Домашник</i> . <i>Дворник</i> .	<i>Уличник</i> . Зимний <i>дворник</i> . Он в валенках, в зимней шапке. <i>Снеговик</i> . Он снежный. <i>Подметатель</i> . <i>Дворник</i> (3 раза)
4	1. Метлой мальчик подметает. <i>Подметалочник</i> . 2. Дядя подметает под у себя дома. <i>Подметальщик</i> . 3. Он подметает. <i>Подметальщик</i> . 4. Хозяйка чистит пол. <i>Чистильщик</i> . 5. Дядя подметает под. <i>Подметатель</i> .	<i>Житель</i> дома. Мальчик живет здесь.
5	1. Мальчик на велосипеде едет. <i>Велосипедист</i> (5 раз). 2. Мальчик на велосипеде едет. <i>Велосипедник</i> .	<i>Велосипедист</i> (5 раз) <i>Велосипедник</i>
6	1. Машинка. Человек водит машину. <i>Водитель</i> .	<i>Автомобилист</i> . Едет в автомобиле он. <i>Водитель</i> . Он машину водит. <i>Машинист</i> . Едет в машине. <i>Гонщик</i> . В машине гоняет.

Таблица 3 (окончание)

1	2	3
7	1. Дядя едет на танке. <i>Танкист</i> (2 раза). 2. Танк едет. <i>Водитель</i> танка. 3. На танке дядя. <i>Танкист</i> .	<i>Танкист</i> (8 раз)
8	1. Называет названия. <i>Штангист</i> (2 раза).	<i>Штангист</i> (3 раза) <i>Салах</i> <i>Толстяк</i> (2 раза)
9	1. Веслами гребет. <i>Гребач</i> (2 раза). 2. Дядя, который катается на лодке. Один рыбу ловит, другой веслами управляет. <i>Рыбак, гребач</i> . <i>Рыбак: лодочник, удочник, рыболов, лодчик, лодочник, рыболов, рыболов, удильщик, клановик, рыбаки</i> .	<i>Рыбак</i> (3 раза) <i>Рыбальщики</i> . Они ловят рыбу. <i>Рыбаки</i>
10	1. Занимается на барабане. <i>Барабанщик</i> (10 раз). 2. Бельчонка зайчик играет на барабане. <i>Белька</i> .	<i>Барабанщик</i> (2 раза)
11	1. Кузнечик играет на скринке. <i>Скрипач</i> (2 раза), <i>скрипчик, скрипчик, скрипачик, скрипчик</i> . 2. Кузнечик играет на балалайке. <i>Балалайщик</i> .	<i>Скрипач</i> (2 раза) <i>Скрипачик</i>
12	1. Большая птица и маленькая. Одна кушарон ест и мух. <i>Мушкетер</i> . 2. Ворона, которой ягоды ест. <i>Воробей</i> . 3. Птица. Маленький — воробейчик, большая — воробейка, а также: мушкетер, ягодница, мушкетерка, ягодница, мушкетерка, мушкетерка.	<i>Синичка</i> <i>Дубинка</i> <i>Мушкетерка</i> <i>Тонконос</i> <i>Дубинка</i>

известных им названий; более взрослые пользовались описаниями, нередко прибегая к словотворчеству; наиболее же развитые дети отличались большим словотворчеством [Вагон 1977, 349—364].

Из табл. 5 и 6 можно видеть, что в старшей и в подготовительной группах ответы детей были представлены теми же типами, что и у детей младшей и средней групп.

Таблица 4

Типы ответов	Ситуации												В среднем
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Развернутое высказывание	100	18	71	94	67	50	56	67	94	88	82	86	73
Простое слово	55	44	44	—	—	39	6	6	11	—	18	37	22
Производное слово	22	35	53	34	66	27	66	44	69	77	65	50	52

Таблица 5

Типы ответов	Ситуации												В среднем
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Развернутое высказывание	65	15	76	90	20	35	25	50	48	65	60	64	51
Простое слово	40	48	43	35	—	50	5	—	7	5	10	3	21
Производное слово	40	52	86	60	100	65	95	90	90	85	90	58	76

Однако отмечается определенная тенденция к уменьшению количества развернутых высказываний о предмете наречения: в старшей группе до 51 %, в подготовительной — до 45 %.

В табл. 5 приведены результаты по ответам детей старшей группы (в %) к общему числу ответов.

Перечень производных слов, употребленных детьми старшей группы см. в табл. 6.

Результаты по ответам детей подготовительной группы (в %) см. в табл. 7.

Перечень производных слов, употребленных детьми подготовительной группы см. в табл. 8.

Производные слова в старшей группе наблюдаются в 76 % случаев, в подготовительной группе они составляют 78 %. Причем следует отметить, что в 43 % ответов детей старшей группы название субъекта действия производным словом осуществлялось без предварительного речевого анализа ситуации посредством развернутого высказывания, а в подготовительной группе подобные ответы составляют 54 %.

Таблица 6

Ситуации	Производные слова, образованные с опорой на речевой анализ	Производные слова, образованные без опоры на речевой анализ
1	1. Лошадка и дядя на ней сидит. <i>Лошадник</i> . 2. Дядя скачет на коне. <i>Коняшник</i> . 3. На коне ездит. <i>Конюх</i> .	<i>Гонец, гонщик</i> <i>Поездник</i> (2 раза) <i>Конюх</i> <i>Дворник</i> (9 раз). Двор подметает. <i>Летний дворник</i> <i>Уборщик</i>
3	1. Дворник, который убирает улицу. <i>Уличник</i> . 2. Дворник зимой подметает. <i>Зимний дворник</i> (2 раза). 3. Улицу подметает. <i>Уличный дворник</i> (11 раз).	<i>Зимний дворник</i> <i>Уборщик города</i> <i>Уличный дворник</i> <i>Уличник</i>
4	<i>Уборщик</i> (3 раза), <i>домовладелец</i> , <i>дворник домашний</i> , <i>уборник</i> , <i>уборщик дома</i> , <i>пылесосист</i> , <i>краситель</i> .	<i>Подметальщик</i> , <i>полач</i> , <i>домашний дворник</i>
5	<i>Велосипедист</i> (3 раза). <i>Велосипедник</i> .	<i>Велосипедист</i> (15 раз) <i>Велосипедник</i>
6	<i>Гонщик</i> , <i>водитель</i> , <i>таксист</i> , <i>Машина</i> и дядя. <i>Машинник</i> .	<i>Гонщик</i> (2 раза) <i>таксист</i> (3 раза), <i>водитель</i> (2 раза), <i>рулевой</i> .
7	<i>Танкист</i> (4 раза).	<i>Танкист</i> (15 раз)
8	<i>Штангист</i> (5 раз), <i>зирнет</i> , <i>заплетельщик</i> .	<i>Штангист</i> (8 раз), <i>силач</i>
9	<i>Удочник</i> , <i>лодочник</i> , <i>весельник</i> , (2 раза), <i>лодники</i> , <i>удач</i> , <i>лодкины</i> , <i>рыбалкин</i> , <i>весельщик</i> , <i>рыбак</i> , <i>рыбник</i> , <i>управляющий</i> , <i>лодник</i> .	<i>Рыболов</i> , <i>лодковод</i> , <i>лодоч-рыбак</i> , (5 раз), <i>лодкисты</i> , <i>рыбаки</i> , <i>спасатель</i> , <i>рыболовы</i> , <i>рыбаки</i> , <i>рыболов</i> (2 раза), <i>лодочник</i>
10	<i>Барабанищик</i> (9 раз).	<i>Барабанищик</i> (8 раз)
11	<i>Скрипач</i> (8 раз). <i>Скрипун</i> .	<i>Скрипач</i> (7 раз) <i>Скрипник</i> (2 раза)
12	<i>Вишнеелка</i> , <i>вишница</i> , <i>мухарица</i> , <i>ягодница</i> , <i>муханица</i> , <i>мухница</i> , <i>вишница</i> , <i>мушница</i> , <i>вишневишка</i> , <i>мошница</i> .	<i>Мухолов</i> , <i>дубонос</i> , <i>мухомница</i> , <i>кляв</i> , <i>чиф</i> , <i>мушница</i> , <i>вишница</i> , <i>синичка</i>

Таблица 7

Типы отыстов	Ситуации												В среднем
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Развернутое высказывание	65	30	77	83	24	12	—	35	47	44	29	89	45
Простое слово	59	41	24	—	—	33	—	—	—	—	11	30	16
Производное слово	30	59	82	72	100	65	100	94	100	89	94	53	78

Таблица 8

Ситуация	Производные слова, образованные с опорой на речевой анализ	Производные слова, образованные без опоры на речевой анализ
1	<i>Конщик, конник, наездник</i>	<i>Наездник</i> (2 раза)
2	<i>Дворник</i>	<i>Дворник</i> (9 раз)
3	<i>Уличный дворник</i> (6 раз)	<i>Дворник</i> (6 раз), <i>уличный дворник, дворник дорожный</i>
4	<i>Уборщик</i> (3 раза), <i>помощник</i> (2 раза), <i>уборник, подметатель, подметальщик</i>	<i>Уборщик</i> (4 раза), <i>уборник</i>
5	<i>Велосипедист</i>	<i>Велосипедист</i> (14 раз)
6	<i>Водитель</i>	<i>Гонщик</i> (3 раза), <i>гонщик, машинист</i> (3 раза), <i>водитель</i> (3 раза)
7		<i>Танкист</i> (17 раз)
8	<i>Силяч</i> (2 раза), <i>штангист</i> (2 раза)	<i>Штангист</i> (11 раз), <i>тренировщик</i>
9	<i>Лодочник</i> (5 раз), <i>удочник, рыболов</i> (3 раза), <i>рыбак, водитель лодки, весельник, гребельник, гребешник, лодочники, гребец</i> (3 раза)	<i>Рыбаки, рыболов, рыбак, весельник</i>
10	<i>Барабанищик</i> (5 раз)	<i>Барабанищик</i> (11 раз)
11	<i>Кузнецик, скрипачик</i> (2 раза), <i>скрипач</i> (2 раза)	<i>Скрипачик</i> (2 раза), <i>скрипач</i> (9 раз), <i>скрипучок</i>
12	<i>Мушкетер, ягодница</i> (2 раза), <i>мухолов</i> (3 раза), <i>букашница, вишеница, мушкетерница, мухотница, мухоловка, епаньца</i>	<i>Вишняк, ягодница, мухоловка, синичка</i>

Например:

Ситуация 1. «Гонец, гонщик, потому что он выступает в гонках на лошади». «Наездник, потому что он ездит на лошади». «Конюх, он едет на коне».

Ситуация 2. «Дворник, он пыль выметает во дворе».

Ситуация 3. «Уличник, потому что он на улице подметает».

Так же, как и в средней группе, в старшей группе анализ ситуации в некоторых случаях, начинаясь в речевой форме, переходит во внутренний план:

Ситуация 9. «Дяди плывут на лодке. Один рыбу ловит. Другой ... весельник, веслами гребет».

Ситуация 12. «Ни одна птица не ест мух. Небылица какая-то. А эта ... вишневишка, вишню ест потому что».

Для старшей группы в основном было характерно как бы параллельное существование двух процессов — анализа и синтеза. В ответах этой группы экстерниоризация анализа наблюдается в 51 % случаев. В то же время образование производных слов зарегистрировано в 76 % случаев, из них 33 % — с предварительным анализом ситуации в виде высказывания, 43 % — без такого анализа. Итак, значительная часть (33 %) содержит одновременно и развернутое высказывание и производное слово (см. табл. 11).

Подобное явление отмечается также в средней группе — в 29 % ответов синтезу, т. е. номинации субъекта действия производным словом, предшествовал предварительный анализ ситуации в виде развернутого высказывания. В подготовительной группе такое явление отмечается в 24 % случаев, т. е. уже заметна тенденция к его снижению. Следовательно, в период с 4,5 до 6,5 лет в наиболее развернутой и открытой форме представлен процесс порождения производного слова.

Как мы отмечали ранее, синтаксическая теория словообразования рассматривает процесс порождения производного слова как двухэтапный психолингвистический процесс, состоящий из этапа выработки понятия о предмете наречения, представленного высказыванием о нем, и из этапа универбизации, свертывания высказывания в слово-универб [Сахарный, 1974, 3—30]. Первый этап порождения производного слова, как нам представляется, есть не что иное, как речевое выражение «мыслительно-познавательного акта», осуществляющееся в ходе познания предмета [Анухтин, 1977,

3—4]. Поэтому особенно интересным и ценным для понимания механизма порождения производного слова в онтогенезе является то обстоятельство, что этот мыслительно-познавательный акт выступает в данный период у ребенка в «открытой» форме в виде высказывания о ситуации и соответствует значению тут же образуемого производного слова:

Ситуация 9. «Дяди на лодке катаются. Лодкины. А один еще рыбу ловит. Рыбалкины». «Два дяди плывут на лодке: один управляет, другой рыбу ловит. Рыбник и управляющий».

Примеры подобного типа дают достаточно полное представление о том, какое знание об объекте наименования содержит употребляемое ребенком в конкретной ситуации производное слово, что в ситуации было ребенком использовано в качестве мотивирующего элемента для его образования. А это, в свою очередь, может быть вполне определенным показателем того, насколько верно оценены существенные связи и отношения между элементами ситуации, и в конечном итоге в определенной степени показателем уровня когнитивного развития ребенка.

В подготовительной группе интериоризация анализа ситуации наиболее заметна. Обозначение производным словом предмета номинации без предварительного анализа ситуации в виде высказывания в подготовительной группе осуществлялось в 54 % случаев.

Ситуация 4. «Уборщик». «Помощник».

Ситуация 6. «Водитель». «Машинист». «Гонимик».

При выполнении заданий с ситуациями «Человек, едущий на велосипеде», «Заяц, играющий на барабане», с которыми большая часть детей младшей группы практически не справлялась (большинство ответов детей младшей группы было представлено только некоторым описанием ситуации), дети подготовительной группы без предварительного речевого анализа ситуации давали наименования: «велосипедник», «велосипедист», «барабанщик».

Следует отметить, что результаты эксперимента дают основание полагать, что «виртуальность» процесса анализа ситуации в этот период еще не окончательна и что при столкновении с необычной, новой или нечетко выраженной ситуацией, которую можно назвать «конфликтной», дети снова прибегали к хорошо знакомому и надежному способу: сначала они давали развернутое

высказывание о ситуации, а потом производное слово ². К таким «конфликтным» ситуациям в эксперименте можно отнести ситуации 2, 3, 4, 9, 12 («человек, подметающий двор (летом)», «человек, подметающий улицу (зимой)», «человек, подметающий комнату», «два человека, сидящие в лодке», «две птицы, сидящие на ветках»).

Ситуация 3. «Дворник подметает улицу. Уличный дворник». «Дворник снег подметает зимой на улице. Уличный дворник». «Он чистит улицу. Дворник уличный». «Дворник, но он зимой снег очищает. Зимний дворник».

Ситуация 4. «Дома мальчик убирается. Уборщик дома». «Хозяин. Он дома подметает. Дворник домашний». «Мальчик подметает. Мальчик убирается в доме. Домоубиратель».

В этих ситуациях у ребенка возникает необходимость в выработке определенного представления о предмете наречения, в выделении таких его свойств, которые делают его новым объектом или указывают на какой-то иной «способ существования» этого объекта. В определенной степени процесс этот сравним с процессом выработки понятия о предмете у взрослого.

Дети подготовительной группы прибегали перед наименованием субъекта действия производным словом к предварительному анализу ситуации в виде высказывания в 77 % случаев по ситуации 3, а по ситуации 4 — в 83 % случаев, в то время как по остальным ситуациям анализ составлял 45 %. Аналогичные результаты по «конфликтным» ситуациям были и в старшей группе.

Наиболее употребительными при образовании производных слов в задании на номинацию субъекта действия, представленного на картинке, оказались во всех возрастных группах словообразовательные модели с суф. *-ист, -ник, -щик/льщик*. Данные модели характеризуются в «Грамматике-80» как продуктивные.

Частотность некоторых словообразовательных моделей в детском словообразовании по результатам первого эксперимента (в %) см. в табл. 9.

² Увеличение удельного веса «эгоцентрической речи» у ребенка, т. е. речи не для собеседника, а для себя, помогающей ребенку в поиске выхода из возникшего затруднения, выявлено Л. С. Выготским также в ситуациях с затруднениями [Выготский, 1982, 48].

Таблица 9

Словообразовательная модель с суффиксом	Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
-ист	36	23	28	26
-ник	16	19	21	27
-щик ¹ , -льщик	13	18	13	6

Таблица 10

Группы	Анализ ситуации, данный в виде развернутого высказывания (в %)												В среднем
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Младшая	100	60	57	85	65	70	55	70	83	100	95	100	78
Средняя	100	18	71	94	67	50	56	67	94	88	82	86	73
Старшая	65	15	76	90	20	35	25	50	48	65	60	64	51
Подготовительная	65	30	77	83	21	12	0	35	47	44	29	89	45

Таблица 11

Группы	Результат перехода от речевого анализа ситуации к производному слову (в %)												Средний %
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Младшая	10	5	—	10	10	15	10	15	35	55	42	5	17
Средняя	22	6	12	28	33	5	22	11	50	65	47	33	29
Старшая	15	—	67	45	20	25	20	40	40	45	45	33	33
Подготовительная	18	6	35	44	18	6	0	24	50	28	24	38	24

Общие результаты эксперимента (в %) по всем возрастным группам (первый этап анализа) представлены в таблицах 10, 11, 12.

Итак, кратко представим основные результаты данного эксперимента:

1. В младшей группе отмечено незначительное употребление детьми производных слов. Дети младшей группы употребляют производные слова в ситуациях,

Таблица 12

Группы	Номинаты производным словом без предварительного речевого анализа ситуации (в %)												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	В среднем
Младшая	0	0	5	10	35	15	35	10	8	—	—	—	10
Средняя	0	29	41	6	33	22	44	33	19	12	18	17	22
Подготовительная	12	53	47	28	82	59	100	70	50	61	74	12	54
Старшая	25	52	19	15	80	40	75	50	50	40	45	25	43

Группы	Общее число производных слов												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	В среднем
Младшая	10	5	5	20	45	30	45	25	43	55	42	5	288
Средняя	22	35	53	34	66	27	66	44	69	77	65	50	52
Старшая	40	52	86	100	60	65	69	90	90	85	90	58	76
Подготовительная	30	59	82	72	100	65	100	94	100	89	94	50	78

хорошо освоенных в предметно-практической деятельности и в общении со взрослыми, т. е. в ситуациях, доступных для понимания детям этого возраста. Наибольшее число производных слов отмечено по ситуациям 5, 7, 9, 10, 11 (картинки, изображающие велосипедиста, танкиста, рыбаков, зайца-барабаничника, кузнечика-скрипача). По этим ситуациям процесс семантического анализа ситуации чаще, чем по остальным ситуациям, приводил к семантическому синтезу и к производному слову. В большинстве же ситуаций в ответах детей младшей группы семантический синтез не отмечался, чем и объясняется отсутствие производных слов.

Семантический анализ ситуации детьми младшей группы осуществляется в речевой форме и носит характер подробного перечисления элементов ситуации и их признаков, т. е. осуществляется путем дробления представленного фрагмента действительности без выделения значимых, опорных элементов. Наиболее типичными ответами для детей младшей группы являются

ответы в виде высказывания о ситуации. Это можно объяснить тем, что ребенок еще не может выделить главные характеристики ситуации, основные связи и отношения, характеризующие ее. Поэтому свойственный для данного периода развития ребенка тип обозначения ситуации (простое слово, высказывание) в целом соответствует уровню познания действительности, воспринимаемой в этот период еще фрагментарно, мозаично, без сколько-нибудь осознанного понимания единства и связи этой действительности.

Для ответов детей средней группы типично называние субъекта действия при помощи производных слов, основанных на предварительном речевом анализе ситуации. Производные слова употребляются детьми этой группы во всех ситуациях, представленных на картинках.

Для ответов детей старшей группы характерно называние субъекта действия при помощи производных слов, образованных как с предварительным речевым анализом ситуации, так и без него. Так же как и в средней группе, в старшей группе производные слова употребляются во всех ситуациях, представленных на картинках, при этом значительно увеличивается число детей, употребляющих производные слова. Это говорит о том, что сфера употребления единиц словообразовательной номинации к среднему — старшему дошкольному возрасту значительно расширяется, так как увеличивается область предметного мира, освоенная ребенком. Данная причина определяет характер и содержание анализа предметной ситуации, который становится более совершенным, поскольку главные элементы ситуации приобретают свою значимость для ребенка в силу выявления особенностей их действий, связей и отношений с другими элементами. Детям уже доступны не только внешние, наглядные характеристики ситуации, но и признаки, непосредственно не данные.

В подготовительной группе наиболее типичными являются ответы, представленные производными словами, созданными без опоры на речевой анализ предметной ситуации. Речевой анализ ситуации употребляется ими в большинстве случаев в ситуациях с затруднениями.

2. В младшей и средней группах при порождении производного слова семантический анализ ситуации осуществляется в основном в речевой форме в виде

высказывания. Причем для этих групп наиболее характерно последовательное развертывание анализа и синтеза.

В старшей группе процесс образования производного слова представлен в двух формах: семантический анализ осуществляется в речевой форме, семантический анализ не выражен в речи и носит скрытый характер. Для старшей группы характерно как параллельное существование анализа и синтеза, так и их последовательное развертывание при образовании производного слова.

Для подготовительной группы наиболее характерно скрытое протекание семантического анализа, анализ и синтез осуществляются параллельно.

Итак:

1. В основе процесса порождения производного слова лежит сложная речемыслительная деятельность, в которой можно выделить два аспекта: анализ предметной ситуации или семантический анализ ситуации, результатом которого является некоторый наглядный образ действительности, и семантический синтез, результатом которого является как бы соединение образного с языковым. Этот синтез фиксируется в некоторых формах, которыми, в частности, являются производные слова.

2. В ходе семантического анализа осуществляется структурирование обозначаемого фрагмента действительности, членение его на «смысловые опорные пункты» [Краевская 1981], которые в данный момент представляются говорящему наиболее значимыми для выражения некоторого содержания его знаний о мире и которые являются основными семантическими частями будущего производного слова. Таким образом, семантический анализ служит построению внутренней программы производного слова.

3. В онтогенезе характерной особенностью словообразовательных процессов является то, что на ранних ступенях развития ребенка (младший и средний дошкольный возраст) процесс семантического анализа ситуации осуществляется в речевой форме в виде высказывания, тогда как на более старших ступенях (старший дошкольный возраст) семантический анализ ситуации переходит во внутренний план и осуществляется мысленно. На старших ступенях развития ребенка речевой анализ ситуации при порождении производ-

ного слова проявляется при обозначении таких фактов действительности, которые недостаточно хорошо знакомы ребенку.

Процесс овладения образованием производного слова в онтогенезе характеризуется интериоризацией речевого анализа ситуации и, следовательно, вытеснением его из речи производным словом. Подчеркнем при этом, что интериоризованный анализ ситуации, естественно, не имеет форму реальной синтаксической конструкции, а представляет собой, как указывает Л. В. Сахарный, а вслед за ним и Л. И. Гараева, «потенциальный аналог» такой конструкции во внутренней речи [Сахарный 1979, 249; Гараева 1987, 131].

Таким образом, экспериментальные данные позволяют говорить о своеобразии тех процессов, которые обеспечивают порождение производного слова в различные периоды развития ребенка. Это подтверждает наше предположение о том, что словообразовательные процессы детской речи имеют различный характер в различные периоды онтогенеза.

Предметом дальнейшего рассмотрения являются сами производные слова как результаты словообразовательных процессов.

2.2. Анализ производных слов

Исходя из выявленных особенностей порождения производного слова в онтогенезе, анализ производных, полученных в ходе эксперимента, осуществлялся следующим образом. Производные, полученные от детей каждой возрастной группы, делились на две части: производные слова, образованные с опорой на речевой анализ ситуации, и производные слова, образованные без речевого анализа. В каждой из них выделялись нормативные (узуальные) образования и ненормативные (неузуальные).

В табл. 13 приведены полученные результаты по каждой из возрастных групп.

Отметим, что производными словами считались только такие слова, дефиниция которых или речевой анализ содержали мотивирующее слово. Например, в некоторых случаях номинация типа «дворник» не рассматривалась как результат словообразовательного акта, так как дефиниция имела следующий вид: «Дворник, потому что он все чистит; потому что он все уби-

Таблица 13

Возраст и число испытуемых	Производные, образованные с опорой на речевой анализ		Производные, образованные без опоры на речевой анализ		общее количество ответов
	Усл.-алл.-ное	Исход.-тезисма	Усл.-алл.-ное	Исход.-тезисма	
Младшая группа (20 чел.)	21	29	20	6	76
Средняя группа (18 чел.)	30	40	43	11	124
Старшая группа (20 чел.)	38	52	92	26	208
Подготовительная группа (17 чел.)	32	36	103	16	187

рает и подметает; потому что он подметает улицы, снег чистит».

При всей внешней пестроте и разнообразии производных слов, полученных в эксперименте, и кажущемся отсутствии особенностей, позволяющих как-то классифицировать эти производные слова и отметить возможные тенденции их развития в ходе овладения ребенком номинативной системой родного языка, подход к ним как к результатам (продуктам) речемыслительной деятельности позволяет выявить определенные закономерности и тенденции.

1. Данные эксперимента свидетельствуют о росте производных слов от одной возрастной группы к другой. Так, если в младшей группе наименование субъекта действия производным словом осуществлялось лишь в 30 % случаев, то в средней группе количество ответов производным словом увеличилось почти в 2 раза, а в старшей и подготовительной группах — в 3 раза.

На явление так называемого «всплеска» на определенных этапах развития языковой способности ребенка не раз указывалось в исследованиях по детской речи [Вагон 1977, 349—364]. Это явление обычно связывалось с фактом стремительного роста словаря ребенка в возрасте 2—3 лет. Другим не менее важным проявлением этого феномена, но уже в другой форме является резкий скачок употребления словообразовательных единиц детьми от 4 до 6 лет. При этом исследователи обычно обращают внимание на появление в речи ребенка большого числа специфических

образований, так называемых «детских неологизмов», которые затем вытесняются и заменяются, как правило, конвенциональными формами.

Одновременно результаты эксперимента указывают и на другие особенности номинационного взрыва, а именно:

2. Дело не только в том, что появляется больше производных слов, но изменяется также и их семантика.

3. Неузуальные производные преобладают в той группе производных слов, которая порождается с опорой на речевой анализ ситуации.

4. Правильные производные слова преобладают в группе производных слов, созданных без опоры на речевой анализ ситуации.

Эти особенности составляют предмет нашего дальнейшего рассмотрения.

2.3. Изменение семантики порождаемых слов

Данные эксперимента указывают на то, что происходит не только рост числа производных слов, которые вытесняют в определенных ситуациях простую лексическую единицу, но изменяется смысловое содержание самих единиц номинации. Это прежде всего связано с развитием познавательной деятельности ребенка, с тем, что А. П. Леонтьев называл «процессом расширения сферы сознаваемого» [А. П. Леонтьев, 1981, 313]. Под «расширением сферы сознаваемого» подразумеваются качественные сдвиги в когнитивном развитии ребенка, важнейшим стимулятором которых является творческое деятельностное познание ребенком окружающего мира. Этим же обстоятельством объясняется изменение семантики единиц номинации; смысловое содержание производного слова углубляется, поскольку за ним стоит новый уровень познания, «ребенок начинает сознавать предметы внешнего мира не только в их обособленности, но и со стороны взаимных отношений как цельных предметов друг к другу, так и частей каждого отдельного предмета к своему целому» [Сеченов 1947, 269].

Характер изменений семантики лучше всего виден на следующих примерах.

Большая часть детей младшей группы называла объект номинации в ситуациях 1, 2, 3 «дедушкой, Дедом-Морозом, стариком, человеком, папой» и т. д. Лишь

1—2 испытуемых употребили производные слова (после речевого анализа ситуации): «скачки, наездник, подметалки». Отмечается, таким образом, явное доминирование простых номинативных единиц, хотя имеют место и случаи употребления производных слов.

В средней группе по тем же ситуациям наблюдается увеличение числа производных слов, простые лексические единицы употребляются реже. Объект номинации называется «лошадник, лошади, лошадики, лошадики друг»; «дворник, подметатель, уличный дворник, домашний дворник, уличник, зимний дворник, подметатель, снеговик».

Для старшей и подготовительной групп характерны следующие номинации: «лошадник, коняшник, конюх, гоним, гонщик, наездник, дворник, летний дворник, уличник, зимний дворник, уборщик города» (старшая группа). «Наездник, кончик, конник, дворник, уличный дворник, дворник дорожный» (подготовительная группа).

Хорошей иллюстрацией изменения семантики может служить ситуация 12. Опишем более подробно предъявленную картинку, чтобы иметь представление о том, какие у ребенка существуют возможности в выборе опорных признаков для номинации. На картинке изображены две птицы, сидящие на ветках. Одна — большая, синя-черная, с коротким толстым клювом, держит в клюве красную ягоду; другая — маленькая, с красной грудкой и черными крыльями, с длинным тонким клювом, держит в клюве муху. Ни одна из этих птиц не может быть отождествлена с известными ребенку птицами. Таким образом, дети могли основываться на самых разных признаках изображенных птиц с целью вербализации своих представлений. Сравним теперь ответы, данные детьми разных возрастных групп:

Младшая группа: *снегирь, ворона, мама, сынок, воробышек, синичка, красничка.*

Средняя группа: *ворона, галка, снегирь, воробышек, воробышка, лодочница, мушница, мухоловитель, дубонос, тонконос.*

Старшая и подготовительная группы: *дятел, скворец, ласточка, вишнеелка, вишница, мушница, мушница, мухолов, дубонос, букашечница, мелкоедка.*

Все эти примеры показывают, что единицы номинации, употребляемые детьми младшей группы для обозначения субъекта действия, имеют иное содержатель-

ное наполнение по сравнению со словами, употребляемыми детьми более старших групп. Номинация в младшей группе опирается на внешние признаки объекта называния, тогда как в старших группах в основу называния кладутся более «глубокие» признаки объекта, указывающие на действие, выполняемое им, на предметы, с которыми он взаимодействует, т. е. на определенные функциональные характеристики объекта называния. Возрастные различия практического опыта освоения реальности находят тем самым отражение в формировании образа объекта номинации, и, соответственно, в выборе способа номинации. Например, когда детям младшей группы показывали картинку, описанную выше, один из испытуемых назвал увиденное производным словом, причем назвал первую *синичкой*, а вторую *красничкой*. Видимо, представление о птице у ребенка связывалось с ранее имевшим место чувственно воспринятым образом конкретной птицы. На следующих этапах — в средней и старшей группах — производные выступают как знаки уже сложившихся ранее в сознании испытуемых образов объектов номинации (птиц), и потому отличаются большим разнообразием, свидетельствующим о новом, хотя по-прежнему относительно, опыте, обретенном детьми в ходе познания окружающего мира. Для средней группы эти птицы уже *мухоловки*, *дубоносы*, *тонконосы*, *мухольцы*, *мушницы* и т. д. Та же самая картина наблюдается в старшей группе, отсюда номинации: *вишнеелка*, *синичка*, *мухолов*, *вишница*, *чиф* (тот, кто чирикает) и др. и в подготовительной группе: *мушница*, *букашечница*.

Поэтому так называемый «номинационный взрыв» выражается не только в количественном нарастании производных слов в детской речи, но и в их качественном, семантическом изменении и обусловлен интенсивным развитием познавательного отражения в данный период онтогенеза, проходящего, как мы уже неоднократно отмечали, в контексте развития предметно-практической деятельности ребенка.

Исследования советских психологов показали, что в онтогенезе происходит сложнейший процесс развития человеческой практической деятельности, изменение ее способов, задач и мотивов, что имеет решающее значение для психического развития вообще и для развития познавательного отражения в частности на всех генетических ступенях [Восприятие и ..., 1967, 22].

В развитии познавательного отражения в онтогенезе можно выделить две стадии, которые самым непосредственным образом прослеживаются в семантическом развитии единиц словообразовательной номинации детской речи и отражают две «стратегии» номинативной деятельности ребенка [Подъяков, 1977].

Первая стратегия связана с тем, что за основу представления о предмете берутся чувственно воспринимаемые признаки (атрибутивные свойства) предмета: его размеры, форма, цвет и т. п. Для некоторых испытуемых цвет оказался достаточным признаком для назначения птицы *синичкой*, *красничкой* или простыми лексическими единицами типа *ворона*, *галка*, а размер — для называния их *воробышком* или *воробышкой*, или же *мамой* и *сыном*.

Вторая стратегия характеризуется осознанием более глубоких связей между частями единства, которое представляет собой объект номинации: представление о предмете не замкнуто лишь на внешних признаках самого предмета, но раскрывается через место и роль предмета в деятельности, т. е. через его функциональные признаки. Таким образом и появляются производные *ягодница*, *вишнеелка*, *вишница*, *мухолов*, *букашечница*.

По мере когнитивного развития и, следовательно, по мере дальнейшего проникновения в систему связей и отношений, определяющую существование объекта номинации в деятельностной ситуации, меняются и признаки, которые кладутся в основу называния. Это происходит тогда, когда от манипуляций с предметами и предметных действий, предполагающих овладение физическими свойствами предметов окружающего мира, ребенок переходит к атрибутивным, изобразительным и ролевым действиям, овладевая тем самым функциями предметов, связями и отношениями предметного мира [Гинзбург, Лебединский, Шахнарович, 1971, 470 и сл.].

Итак, применение в процессе номинации второй «стратегии» отражает изменение уровня развития познавательной деятельности ребенка. Отмеченное в эксперименте явление «номинационного взрыва», т. е. бурный количественный рост словообразовательных номинаций в средней и старших группах, отражает переход от использования в качестве основы номина-

ции сравнительно немногочисленных внешних, чувственно воспринимаемых признаков предмета к практически бесконечному числу манифестаций его внутреннего содержания. Такой переход становится возможным с достижением определенного уровня познавательного развития, когда ребенок начинает понимать, каково функциональное содержание предмета номинации. Рост же числа производных слов (в том числе и детских неузуальных образований) в определенный период онтогенеза является лишь внешним показателем изменений в номинативной деятельности ребенка.

Мы считаем, что при всей подвижности индивидуальных возрастных границ этапов первой и второй стратегий словообразовательной деятельности в онтогенезе их последовательность и общие особенности сохраняются.

2.4. Два способа образования производных слов в онтогенезе

Данные, приведенные в табл. 13, отражают и специфическую ситуацию одновременного функционирования двух разноуровневых способов образования производных слов в онтогенезе, т. е. образования производных слов с предварительным речевым анализом ситуации и без такого анализа. Причем второй способ, сосуществуя в речевой деятельности ребенка рядом с первым, является трансформированной формой первого в результате интериоризации речевого анализа, характеризующего первый способ.

Рассмотрим некоторые особенности двух указанных групп производных слов.

*Группа производных слов,
образованных с опорой
на речевой анализ ситуации*

Группа производных слов, созданных с опорой на речевой анализ ситуации, включает как правильные образования, так и неузуальные производные слова, которые далее мы будем называть «детскими неологизмами». Из приведенной таблицы (см. табл. 13) видно, что между количеством неологизмов и наличием предварительного речевого анализа в акте порождения производного слова существует связь: неологизмов боль-

ше в той группе производных слов, которая создана с опорой на речевой анализ ситуации. Чем эта связь объясняется?

В онтогенезе речи речевой анализ ситуации является необходимым звеном в акте порождения производного слова. Он есть не что иное, как процесс опосредования мысленного воссоздания ситуации, необходимый для создания представления о предмете номинации — основы, на которой строится будущее производное слово.

Как показали исследования П. Я. Гальперина и его сотрудников, этап речевого действия (высказывания или «действия в громкой речи» по Гальперину) есть необходимое звено в формировании умственных действий и идеального образа предметного мира. «Без отработки в категориях речи» ни одна мыслительная операция не может быть осуществлена. «Освобождение от непосредственной опоры на предметы требует в первую очередь опоры на речь» [Гальперин 1959, 454; Гальперин 1960, 140—148].

Значение данного этапа подтверждается также на особенностях формирования образа и «речи» у слепоглухонемых детей. Отсутствие этапа выполнения действия в громкой речи (без непосредственной опоры на материальные предметы) влекло за собой невозможность формирования образов предметов естественным путем без специального целенаправленного и длительного обучения. А это, в свою очередь, делало все попытки тифлосурдопедагогов прошлого обучить речи своих воспитанников безуспешными. «Эта „речь“, отмечает А. И. Мещеряков, не опираясь на систему непосредственного (образного) отражения окружающего мира, повисала в воздухе и вскоре распадалась, не оставляя следа» [Мещеряков, 1960, 113].

Здесь же, на наш взгляд, необходимо еще раз обратиться к работе А. Н. Леонтьева «Проблемы развития психики», в которой он указывает на одно важное условие, непосредственно связанное с созданием адекватного представления о предметах и явлениях действительности у ребенка. А. Н. Леонтьев отмечает, что для того, чтобы явления и предметы действительности «были отражены ребенком в их специфическом качестве, в их значении, он должен осуществить по отношению к ним деятельность, адекватную той человеческой деятельности, которая в них «опредмечена», «воплощена».

«Даже самые элементарные орудия, инструменты или предметы обихода, с которыми впервые встречается ребенок, должны быть активно раскрыты им в их специфическом качестве. Иначе говоря, ребенок должен осуществить по отношению к ним такую практическую или познавательную деятельность, которая адекватна (хотя, разумеется и не тождественна) воплощенной в них человеческой деятельности» [А. Н. Леонтьев 1981, 392, 393].

Речевой анализ ситуации в актах порождения производного слова, по всей видимости, и есть средство воплощения когнитивных действий, которые необходимы для создания адекватного образа предметов окружающего мира; он воплощает и экстернирует эти когнитивные действия.

Первой ступенью на пути к представлению об объекте номинации является фиксирование перцептивных характеристик предмета (размеры, цвет, форма предмета и т. д.) и создание перцептивного образа предмета. Следующая ступень отмечена редукцией перцептивных характеристик образа и перестройкой способов обобщения у ребенка. Более обобщенное представление ребенка об объекте основывается уже на мысленном проникновении в функциональные связи между сторонами предметов в контексте человеческой деятельности. Оценка действительности становится, следовательно, более адекватной самой действительности. Существование данных ступеней в развитии детского мышления подтверждается экспериментальными исследованиями Л. С. Выготского, Н. Х. Швачкина, Л. И. Цеханской [Выготский 1982; Швачкин, 1954, 83—110; Цеханская 1980, 31—34].

Поэтому не случайно, как показано в экспериментальном исследовании Л. И. Гараевой, направленном на изучение овладения словообразовательными аффиксами в онтогенезе, ребенок младшего возраста (3—4 года) лучше прочих распознает ласкательные суффиксы, а в старшем возрасте безошибочно распознает уже и такие суффиксы как суффиксы невзрослости и женскости. Экспериментальные данные Л. И. Гараевой показывают, что такая, казалось бы, довольно однородная группа словообразовательных суффиксов русского языка, как уменьшительные, увеличительные, ласкательные, уничижительные суффиксы, а также суффиксы невзрослости и женскости (автор называет эту груп-

пу суффиксов квалифицирующими суффиксами) характеризуется различными особенностями при усвоении в онтогенезе. Так, определенную трудность представляют для детей-дошкольников и младших школьников суффиксы со значением уничижительности. Суффиксы ласкательности распознаются приблизительно одинаково хорошо во всех возрастных группах. Значением суффиксов уменьшительности и увеличительности владеют в среднем 60 % детей младшего возраста, в старшем возрасте (школьная группа) — в среднем 92 %. Значением суффиксов невзрослости владеют в младшей возрастной группе в среднем 35 % детей, в школьной группе — 100 %. Приблизительно аналогичные результаты были получены и по суффиксам со значением женскости [Гараева 1987, 111—129].

II степени фиксирования перцептивных характеристик объекта номинации, и степени установления функциональных связей между сторонами предмета или между отдельными предметами соответствуют определенные особенности анализа реальности в речи, тесно связанные с психическим механизмом отражения этих реальностей в сознании ребенка.

В процессе мысленного анализа ситуации происходит постоянное сравнение, сопоставление соответствующего эталона, т. е. старого знания индивида, и отражаемого образа этой действительности. Сопоставление отражаемого с ранее созданным образом его, выявление тождественного и различного является сущностью мыслительного процесса, в ходе которого возникает и складывается новый образ предмета номинации, отличающийся от первоначального образа каким-то новым выявленным признаком. Таким образом, эталон или все содержание знания индивида о предмете выступает своеобразным ориентиром, помогающим ребенку выделить из нового представления об объекте его внимания «новое» содержание, которым отличается «старое знание» от «нового знания». В свою очередь, в языковом плане содержание эталона выражается определенной номинативной единицей. Но объект номинации, благодаря субъективно вычлененному признаку, по содержанию может отличаться от содержания эталона. В силу этого «готовая» номинативная единица не покрывает значения сложившегося образа объекта номинации и расценивается ребенком как недостаточно полно раскрывающая этот образ. Создается

определенная «ситуация разрыва» между значением слова, выражающим старое знание о предмете номинации и новым синтезированным знанием о предмете, требующим для своего называния такой языковой единицы, которая бы воплощала в себе это новое синтезированное знание об объекте номинации. Тогда нужная единица создается ребенком самостоятельно, если к этому времени у него сформировались на основе анализа звучащей речи определенные словообразовательные «модели-типы», являющиеся обобщением словообразовательных моделей, существующих в языке, т. е. если произошло: а) грамматическое обобщение, б) когнитивное обобщение факта действительности и языка.

Относительность «наполнения» эталона как содержания имеющегося у ребенка знания о предмете номинации приводит к тому, что ребенок часто испытывает затруднения в выделении нового содержания в предмете номинации, новых характеристик, ранее ему неизвестных, и вынужден прибегать к речевому анализу ситуации. Этим, по нашему мнению, объясняется то обстоятельство, что случайное несущественное в предмете номинации может быть выбрано ребенком в качестве мотивирующего признака для его обозначения, что приводит к возникновению значительного количества детских неузуальных образований. Таким образом, речевой анализ свидетельствует о том, что ребенок испытывает затруднения в формировании образа предмета номинации, а значит, и о том, что внутренняя программа производного слова может быть построена на объективации таких характеристик, которые значимы для ребенка, но не для его окружения, т. е. свидетельствует о потенциальной возможности большого числа неузуальных образований.

Необходимо также назвать другие причины, обуславливающие появление в речи детей большого числа неузуальных образований. Они связаны с особенностями познавательной деятельности ребенка в области самого языка, в частности, с особенностями овладения им грамматической системой родного языка.

Активное, творческое отношение ребенка к языку проявляется в виде широкой генерализации языковых явлений, результатом чего является формирование некоторой совокупности обобщенных типов словообразования («моделей-типов»), отражающих обобщенные

связи явлений действительности с языковыми способами их выражения. Они и являются причиной возникновения незузальных детских образований как результата «сверхгенерализации», приводящей к определенному несоответствию между сложившейся у ребенка обобщенной моделью системы словообразования и конкретными словообразовательными правилами данного языка.

Различные причины незузальности словообразовательной номинации приводят к различным типам незузальных образований. Таким образом, в детской речи можно выделить незузальные производные слова, обусловленные особенностями познания предметного мира, и незузальные производные слова, обусловленные особенностями познания языка. Первые можно назвать «образными неологизмами» — они вызваны своеобразием процесса формирования образа предмета номинации в детском возрасте (*белячик, красничка, снеговик* (дворник), *зимний дворник, уличный дворник, уличник*). Вторые естественно назвать «грамматическими» — они объясняются недостаточностью знания границ возможного в языке (*скачник, лошади́ст, мушница, гребач, весельник, подметатель*).

Грамматические неологизмы можно разделить на незузальные по способу выбора грамматического оформления (*уборник* — *уборщик*, *спортник* — тот, кто спортом занимается, *рыбник, рыба́ч* — *рыбак, скрипник, скрипи́чик, скрипу́н* — *скрипач*) и незузальные по принципу структурирования ситуации и выбора языковых средств для выражения ее компонентов, т. е. по принципу выбора семантического аспекта для построения производного слова (*скачник, лошади́ст* — *всадник, подметатель* — *дворник, машинник, машинист* — *шофер, ягоди́ца* — *птица, которая клюет ягоды, удач* — *рыбак, весельщи́к* — *человек, который гребет веслами, плава́шки* — *те, кто плавают в лодке*).

В основе грамматических неологизмов лежит правильная ориентация в деятельности ситуации, в ее компонентах, признаках, связях: в основу производного слова положены семантически значимые характеристики предмета называния. Но недостаточное знакомство с общественно принятым, нормативным образом наименования ведет к незузальности создаваемых ребенком единиц словообразовательной номинации.

Полученные экспериментальные данные могут быть использованы и послужить материалом для решения сложной и многоаспектной проблемы соотношения слова и наглядного образа [Валлон 1965; Панфилов 1970; Дергачева, Шахпарович 1977; Шахпарович 1979].

Производное слово в онтогенезе непосредственно отражает наглядный образ о части действительности, сформировавшийся в ходе овладения этой действительностью в предметно-практической деятельности и в общении. На примерах производных слов, полученных в описанном эксперименте, видна взаимосвязь предметно-практической деятельности ребенка, образа предмета и производного слова. Развитие предметных действий ребенка приводит к развитию и обогащению образа предмета действительности, что, в свою очередь, способствует развитию номинации, т. е. «способа представления предмета в слове» [Шахпарович, 1979, 179]. Функция производного слова в онтогенезе, таким образом, состоит в способности нести в себе образ предмета номинации, свойственный для каждого этапа овладения предметом. Она позволяет проследить процесс специфического «овеществления» пути формирования образа предмета номинации, а в более широком смысле — пути формирования субъективного образа объективного мира в онтогенезе.

Большое внимание, уделенное неузуальным производным словам, не означает, что правильные производные слова детской речи представляют меньший интерес для понимания процесса функционирования производного слова в онтогенезе. При поверхностном рассмотрении может создаться впечатление, что только детские «неологизмы» действительно могут свидетельствовать о самостоятельной, сопряженной с многочисленными отклонениями и ошибками, словообразовательной деятельности ребенка, а правильные производные слова скорее являются результатом имитации и запоминания ребенком тех образцов, которые он слышит у взрослых.

Несостоятельность такого взгляда на природу правильных производных слов в речи ребенка подтверждается экспериментом. Доступность наблюдению процесса порождения производного слова, созданного с опорой на речевой анализ, позволяет получить объективное подтверждение самостоятельного характера образования ребенком как неузуальных, так и пра-

вильных производных слов. Рассмотрение актов создания неузуальных и правильных производных слов, созданных с опорой на речевой анализ, показывает, что механизм образования правильных и неузуальных производных слов, образованных с предварительным речевым анализом, принципиально не отличается.

Возьмем, например, производные слова *скачник* и *наездник*. *Скачник* является результатом преобразования высказывания *Он скачет на коне* в производное слово, так же как и *наездник* — результат преобразования *Он едет на коне* в производное имя. Оба производных слова обусловлены выбором того или иного мотивирующего слова в качестве основы называния и использования общей «модели-типа», разве что с разным «уровнем мастерства». То же самое можно сказать и о примерах *Катается на велосипеде* — *Велосипедист*. *Он маленький*; *Дядя на велосипеде* — *Велосипедист*.

Таким образом, экспериментальные данные актов создания производных слов с опорой на предварительный речевой анализ ситуации дают основание утверждать, что правильные производные слова в детской речи также являются результатом самостоятельной деятельности ребенка по словообразованию, а не имитируют образцы взрослой речи.

Выше отмечалось, что своеобразие формирования образа предмета номинации в онтогенезе и выбора языковых средств для реализации программы производного слова приводят к появлению детских «неологизмов». В основе же правильных производных слов лежит правильно созданный образ предмета номинации, правильно построенная программа производного слова и правильно выбранные языковые средства для реализации этой программы.

*Группа производных слов,
созданных без опоры
на речевой анализ ситуации*

Данная группа производных слов также имеет некоторые особенности:

1. Результаты эксперимента указывают на четко выраженную тенденцию к увеличению числа производных слов, образованных без опоры на речевой анализ ситуации, от одной возрастной группы к другой. В младшей группе таких производных слов 26, в средней их количество увеличивается вдвое — до 54, в стар-

шей и подготовительной группах — снова двойное увеличение: 118 и 119 производных слов соответственно. Причем в младшей группе такие производные слова встречались только у трех человек. В некоторых ситуациях (1, 2, 10, 11) не было отмечено ни одного производного слова данной группы. В средней группе увеличивается число детей, называющих субъект действия производным словом, образованным без опоры на речевой анализ. Такие производные зарегистрированы и в ситуациях 2, 10, 11. В старшей и подготовительной группах уже более половины детей в состоянии образовывать слова без опоры на речевой анализ, и все двенадцать ситуаций, представленных на картинках, охватываются производными словами данной группы.

Словообразовательные процессы, проходящие без участия речевого анализа, и ранее рассмотренные словообразовательные процессы, опирающиеся на речевой анализ, различаются характером протекания семантического анализа ситуации. В чем состоит это различие?

Прежде всего следует еще раз подчеркнуть, что речевой анализ в акте порождения производного слова необходим ребенку для формирования образа предмета номинации. Он и позволяет увидеть, как воспринимаются ребенком элементы ситуации, как проходит выбор нужных языковых средств для обозначения этих элементов, какие стороны или качества объекта выбираются ребенком как опорные для его наименования. В результате у ребенка формируется некоторая программа преобразования исходной действительной ситуации в представление о предмете номинации, в наглядный образ этого предмета, который затем воплощается в производном слове.

Словообразовательные процессы второго типа как раз и отличаются отсутствием речевого анализа ситуации. Причем данный тип образования производных слов наблюдается в подавляющем большинстве случаев у детей подготовительной группы. Отказ от речевого анализа как уже сыгравшего свою роль и, следовательно, ненужного этапа происходит тогда, когда ребенок овладевает ситуацией настолько, что он уже способен «прямо видеть те признаки материала, которые были ранее для него закрыты» [Айдарова 1978, 43]. Речевой анализ как бы свертывается и интериоризируется. На место опосредованной речи приходит непосредствен-

ная ориентация на значимые для ребенка свойства, которые затем объективируются в производном слове. Место же речевого анализа предметной ситуации в акте порождения производного слова занимает сжатый мысленный анализ, воссоздающий ранее сформировавшуюся программу преобразования ситуации в образ предмета номинации, а затем в производное слово.

Так в речи ребенка появляются производные слова, в основе которых лежит сжатый, слитый анализ — синтез предметной ситуации, опирающийся на предыдущий опыт и являющийся процессом более высокого уровня. Словообразовательные процессы данного типа в детской речи являются проявлением «повышения мастерства» (Д. Бруннер) ребенка в наименовании окружающего мира, в добывании и использовании знаний. Такое повышение мастерства происходит в онтогенезе, как отмечает известный советский психолог В. В. Давыдов, в ходе становления самых разных видов деятельности [Давыдов, 1971, 6].

Но прежде чем речевой анализ интериоризируется, прежде чем создастся возможность обходиться без него, должны быть созданы соответствующие предпосылки, которые обеспечиваются практикой многочисленных актов словообразования с опорой на речевой анализ.

2. Преобладание правильных производных слов в группе производных, созданных без опоры на речевой анализ ситуации.

Ниже приводится перечень правильных производных слов, образованных без предварительного речевого анализа ситуации.

Младшая группа: *помощник* (сит. 4), *велосипедист* (сит. 5), *танкист* (сит. 7), *штангист* (сит. 8), *рыбак* (сит. 9), *сын* (сит. 12).

Средняя группа: *дворник* (сит. 2, 3), *житель дома* (сит. 4), *велосипедист* (сит. 5), *автомобилист* (сит. 6), *танкист* (сит. 7), *штангист*, *силач*, *толстяк* (сит. 8), *рыбак* (сит. 9), *барабанищик* (сит. 10), *скрипач* (сит. 11), *синичка* (сит. 12).

Старшая и подготовительная группы: *гонщик*, *наездник* (сит. 1), *дворник* (сит. 2, 3), *уборщик* (сит. 4), *велосипедист* (сит. 5), *гонщик*, *таксист*, *водитель* (сит. 6), *танкист* (сит. 7), *штангист*, *силач* (сит. 8), *рыболов*, *рыбак*, *спасатель* (сит. 9), *барабанищик* (сит. 10), *скрипач* (сит. 11), *синичка* (сит. 12).

По мере развития ребенка развивается его способность к правильной интерпретации действительности и, следовательно, к созданию достаточно адекватного образа этой действительности. В свою очередь, как уже отмечалось, правильный образ действительности, зафиксированный в сознании ребенка, при прочих равных условиях создает лучшие предпосылки к образованию правильного, усуального производного слова. «История» формирования производных слов, созданных без речевого анализа по существу закончилась к данному моменту развития ребенка, т. е. к моменту эксперимента. В то время как производные слова, которые предваряются речевым анализом, являются словами, находящимися в процессе своего формирования и не получившими еще своей законченной формы в речевой деятельности ребенка (и это прежде всего потому, что обозначают реалии сравнительно новые и часто недостаточно освоенные ребенком дошкольного возраста), группа правильных производных слов, созданных без опоры на речь, уже прошла путь своего формирования. А то, что правильные производные слова, образованные без опоры на предварительный речевой анализ ситуации, прошли такой же путь, хотя и раньше, подтверждается тем, что число их тем меньше, чем более раннюю возрастную группу мы берем, а также тем, что реалии, обозначаемые ими, входят в сферу действительности наиболее раннего периода освоения.

С другой стороны, нельзя не учитывать и тот факт, что какая-то часть производных слов речи ребенка воспринята от взрослых. Но, как мы полагаем, ребенок может имитировать только то, что «пропущено через голову», т. е. все эти формы, как бы «клишированы» они ни были, неминуемо прошли стадию объяснения в предшествующий эксперименту период овладения ребенком предметной и языковой действительностью [см. также Слобин 1976].

§ 3. Экспериментальное исследование интерпретации детьми-дошкольниками производных слов родного языка

Как уже отмечалось, овладение словообразованием родного языка составляет важную часть овладения готовыми, отработанными языком формальными средств-

вами и комбинациями для передачи определенных значений. Производное слово и является примером такого отработанного языком средства, смысловая структура которого служит для обозначения действительности, особым образом познанной, т. е. познанной через уже имеющийся промежуточный опыт.

Необходимым условием словообразовательной деятельности является овладение существующими в языке моделями словообразования данного языка через овладение конкретными, обращенными к ребенку производными словами, представленными в речи. Это означает, что овладение значением конкретных производных слов родного языка также является составной частью процесса овладения словообразованием в детском возрасте. Иными словами, ребенок проходит путь овладения общими правилами создания производного слова через познание конкретного, представленного ему в речевом общении производного слова. Этот путь есть не что иное, как вхождение ребенка в такую область номинативной системы языка, как словообразовательная номинация и ее единицы, обусловленное развитием познавательной способности ребенка. Поэтому, если мы ограничимся при изучении функционирования производного слова в онтогенезе лишь рассмотрением процесса становления собственно словообразовательной деятельности ребенка, наш анализ будет неполным. В связи с этим необходимо также выявить, как развивается понимание значения производного слова в онтогенезе речи.

Предметом исследования в данной части работы и будет процесс овладения значением производного слова родного языка детьми дошкольного возраста.

Производное слово является такой номинативной единицей языка, которая характеризуется особым способом сохранения и передачи исходной информации об обозначаемом в свернутом, редуцированном виде [Кубрякова 1981, 55]. Эта исходная информация об обозначаемом предмете представляется ребенку в форме производного слова взрослым носителем языка в актах коммуникации при ситуативно-деловом общении [Елагина 1977, 135—141; Тамбовцева 1980, 45]. Передача исходной информации о предмете в таком специфическом виде возможна благодаря морфологической структуре производного, скрывающей за собой его сложную смысловую структуру. Смысловая структура производного слова, состоящая из отсылочной и формирующей (фор-

мантной) частей, содержит в себе, во-первых, информацию о том, к какому классу явлений действительности принадлежит обозначаемый производным словом фрагмент действительности; во-вторых, она указывает на тот объект действительности, благодаря которому предмет номинации производного слова получил название, т. е. содержит определенную информацию об источнике мотивации производного слова.

Рассматривая семантику производного слова, Е. С. Кубрякова пишет: «Словообразовательное толкование производного слова связано с представлением его смысловой структуры такой дефиницией, которая включает в качестве своей составной части мотивирующее слово. Оно коррелирует с основной производного слова. Дефиниция производного включает, помимо мотивирующего слова, и другие компоненты, представляя собой такую перифразу производного слова, которая семантически ему эквивалентна и которая выявляет все его значения в форме расчлененной эксплицитной номинации. ... Основе или основам производного слова в его дефиниции должны соответствовать слова с тем же корнем, а его аффиксы — слова, объясняющие их значение» [Кубрякова 1981, 12—13]. На основании сказанного можно заключить, что наиболее полно значение производного слова передает такая его дефиниция, которая ориентирована на оба компонента морфологической структуры производного слова и черпает из этой структуры «кусочки» смысла, за ней стоящие.

Итак, в производном слове закодирован образ «куска действительности», который участник коммуникативного акта (взрослый) передает другому участнику (ребенку). Такое производное слово, прежде чем стать для ребенка образцом для создания собственных производных слов, должно быть воспринято ребенком как слово, скрывающее за своей внешней оболочкой сложную смысловую структуру, передающую разнообразную информацию об обозначаемом предмете, указывающую на предмет, признак или процесс, характеризующий его, а также и на то, к какой понятийной категории принадлежит обозначаемая производным словом действительность.

Из сказанного следует, что производное слово должно представлять ребенку не действительность или ситуацию вообще, а определенную ее часть, наделенную специфическими характеристиками, выражаемую выработанными данным языком средствами, например сло-

вообразовательными средствами данного языка. Условием такого понимания производного слова является определенный уровень овладения ребенком различными сферами предметного мира, связями, отношениями, зависимостями между ними и их частями, который возможен лишь на определенном этапе развития познания ребенка и его предметно-практической деятельности и имеет своим показателем сложный образ предметов и явлений окружающего мира.

Можно полагать, что в этот период при объяснении значения производного слова ребенок будет полностью опираться на его морфологическую структуру и что семантическая интерпретация производного слова будет достаточно полно передавать его смысловую структуру.

Задачей эксперимента является ответ на вопрос: существуют ли отличия в интерпретации значения производного слова детьми-дошкольниками разных возрастных групп, и если такие отличия существуют, то чем они вызваны.

Эксперимент основан на методике сопоставления производного слова и его «семантической дефиниции», предложенной Е. С. Кубряковой [Кубрякова 1981, 43—61].

Эксперимент проходил в форме индивидуальной беседы. Каждому ребенку говорилось: «Ты будешь угадывать и говорить мне что значит слово, которое я тебе буду называть». И далее: «Строитель. Что это значит?». Таким образом ребенок должен был высказать суждение о предмете, обозначаемом данным производным словом, т. е. дать свою интерпретацию понятию, выраженному данным производным словом. Эта интерпретация производного слова, или суждение ребенка о предмете номинации, является, по нашему мнению, выражением его знания о реальности, стоящей за этим производным словом.

В список были включены производные слова (41 производное слово), представляющие две основные группы единиц словообразовательной номинации: отглагольные производные — 18 слов и отыменные производные — 23 слова. При подборе производных слов исходили, во-первых, из того, что производные слова должны обозначать реалии как хорошо освоенные, так и сравнительно мало освоенные детьми дошкольного возраста; во-вторых, основа всех производных слов должна быть представлена словами, обозначающими

явления, действия и предметы, на наш взгляд, достаточно хорошо знакомые детям.

Эксперимент проводился с детьми-дошкольниками, посещающими детский сад № 782 Черемушкинского района г. Москвы. В опытах участвовало 4 группы детей в возрасте от 3,5 до 7,5 лет, всего — 67 человек, из них: младшая группа (3,5—4,5) — 20 чел., средняя группа (4,5—5,5) — 14 чел., старшая группа (5,5—6,5) — 17 чел., подготовительная группа (6,5—7,5) — 16 чел.

3.1. Анализ интерпретаций детьми-дошкольниками производных слов родного языка

Результаты эксперимента обрабатывались следующим образом. Сначала учитывалось число отказов детей каждой возрастной группы интерпретировать производные слова. Затем рассматривались сами высказывания-интерпретации детей. Эти интерпретации делились на две категории, а именно: однословные высказывания-интерпретации и многословные высказывания-интерпретации (предикативные синтагмы).

1. Отказы детей интерпретировать производные слова

В табл. 14 приведены данные (в %) по отказам на интерпретацию производных слов детьми дошкольного возраста.

Данные эксперимента свидетельствуют о том, что способность к восстановлению фрагмента действительности, стоящего за производным словом со всеми его связями и зависимостями, необходимая для правильной интерпретации производного слова, развивается по мере познавательного развития ребенка. Опыт, знания индивида оказывают значительное влияние на восприятие реальных предметов, событий, а также и на восприятие слов, в том числе производных слов, которые ребенок постоянно слышит вокруг себя. По мере развития ребенка увеличиваются его знания о предметном мире и о языке. Поэтому в старшем дошкольном возрасте при интерпретации производных слов ребенок легче вычлениет мотивирующую часть производного, тем самым объясняя без особых затруднений большее число производных слов, чем ребенок младшей группы. В свою очередь, это ведет к заметному снижению числа

Таблица 14

Производные слова	Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
1	2	3	4	5
<i>Будильник</i>	—	—	—	—
<i>Кипятильник</i>	15	—	6	19
<i>Светильник</i>	20	—	6	—
<i>Умывальник</i>	5	14	—	—
<i>Выключатель</i>	5	7	6	—
<i>Читатель</i>	5	—	—	—
<i>Писатель</i>	10	—	—	—
<i>Учитель</i>	5	—	—	—
<i>Строитель</i>	—	—	—	—
<i>Водитель</i>	—	—	—	—
<i>Сеятель</i>	35	14	—	—
<i>Караульщик</i>	30	14	—	—
<i>Красильщик</i>	20	14	—	—
<i>Обманщик</i>	30	—	—	—
<i>Танцовщик</i>	20	—	—	—
<i>Водитель</i>	—	—	—	—
<i>Сеятель</i>	35	14	—	—
<i>Караульщик</i>	30	14	—	—
<i>Красильщик</i>	20	14	—	—
<i>Обманщик</i>	30	—	—	—
<i>Танцовщик</i>	20	—	—	—
<i>Шутник</i>	30	—	—	—
<i>Работник</i>	15	—	—	—
<i>Грибник</i>	10	—	—	—
<i>Дворник</i>	20	—	—	—
<i>Школьник</i>	15	—	—	—
<i>Конник</i>	25	—	—	—
<i>Садовник</i>	45	7	—	—
<i>Пекарь</i>	30	7	6	7
<i>Лыжник</i>	—	—	—	—
<i>Сказочник</i>	15	—	—	—
<i>Саночник</i>	15	—	—	—
<i>Молочник</i>	35	7	—	—
<i>Виноградник</i>	20	—	—	7
<i>Ельник</i>	55	—	6	14
<i>Коровник</i>	20	—	6	—
<i>Часовщик</i>	45	—	—	—
<i>Почник</i>	60	7	18	7

Таблица 14 (окончание)

1	2	3	4	5
<i>Птичник</i>	20	7	—	—
<i>Курытник</i>	40	—	—	—
<i>Парусник</i>	45	—	6	—
<i>Песенник</i>	65	—	6	—
<i>Пчельник</i>	25	7	6	—
<i>Сахарница</i>	30	11	18	—
<i>Салатница</i>	35	11	18	—
<i>Цветочница</i>	20	7	—	—
В среднем	23	3	2,5	1

отказов на интерпретацию производных слов в старшем дошкольном возрасте. Л. В. Сахарный, проследивая динамику освоения детьми-дошкольниками речевых механизмов осознания и объяснения производных слов русского языка, также отмечает, что доля отказов резко уменьшается с увеличением возраста детей, и объясняет это уменьшение следующими факторами: общей трудностью для детей младших возрастов решить задачу толкования слова, недостаточностью овладения правилами такого толкования и изменением степени знакомства с теми или иными реалиями, обозначаемыми словами (или корнями слов) [Сахарный 1987, 41—42].

Случаи отказа в младшей группе составляют 23 %. Учитывая возможность влияния каких-либо других факторов (испытуемый не расслышал производного слова, отвлекся и т. д.), можно все же заметить, что количество отказов в младшей группе весьма значительно. Среди отказов такие производные, как *кипятильник* (15 %), *светильник* (20 %), *сеятель* (35 %), *красильщик* (20 %), *дворник* (20 %), *садовник* (45 %), *печник* (30 %), *молочник* (35 %), *ельник* (53 %), *почник* (60 %) и т. д.

Ситуация резко меняется в следующих возрастных группах: в средней группе отказов насчитывается около 3 %, в старшей — 2 %, в подготовительной группе — около 1 %.

Среди отказов в средней группе — *умывальник* (14 %), *сеятель* (14 %), *караульщик* (14 %), *красильщик* (14 %), *садовник* (7 %), *птичник* (7 %), *печник* (7 %), *молочник* (7 %).

В старшей группе отказы встречаются только на 3 отглагольных производных слова, а именно: *кипя- тильник* (6%), *светильник* (6%), *выключатель* (6%). В целом же по отглагольным производным словам это составляет 1 %. Что касается отыменных производных слов, то тут отмечается определенное увеличение числа отказов — до 4 % по группе. По отдельным производным словам, например *печник*, *сальник*, *коровник*, *парусник*, *песенник*, *пчельник*, отказы составляют 6 %, а по производным *сахарница* и *салатница* — даже 18 %.

Подобное увеличение числа отказов на интерпретацию отыменных производных слов по сравнению с интерпретацией отглагольных производных отмечается и в подготовительной группе.

Отказы на *кипятильник* составляют 19 % (это единственный случай отказов по отглагольным производным словам), что составляет около 1 %. Отказы на отыменные производные также встречаются в подготовительной группе: *печник* (7 %), *виноградник* (7 %), *поч- ник* (7 %), *сальник* (14 %), что по всей группе отымен- ных производных слов составляет 1,5 %.

По нашему мнению, определенное увеличение отка- зов на некоторые производные, отмеченное в старших группах, можно объяснить своеобразным промежуточ- ным состоянием того, что у У. Найссера называется «планом сбора информации о объектах и событиях» (или «схемой») [Найссер 1981, 42—43, 74], который из- меняется в ходе развития ребенка. Так, например, схе- ма выделения и представления содержания, заключен- ного в данном производном слове, воспринималась как адекватная в младшей и средней группах: ребенок объ- яснял значение производного слова лишь отсылкой к знакомому явлению, предмету, действию.

Гудильник — «будит»; *кипятильник* — «кипит, кипитит»; *светильник* — «светит, светит на небе»; *сальник* — «ест»; *коровник* — «корова».

В то же время в старшей и подготовительной груп- пах такая «схема», казавшаяся детям младшей группы достаточной, уже не кажется таковой, но новый план анализа ситуации и представление его в высказыва- нии еще не готов. Отсюда и отсутствие высказываний, т. е. отказ.

Как было отмечено, отказы на интерпретацию про- изводных слов в старших группах чаще наблюдаются в случаях с отыменными производными. Это говорит о

том, что восстановление фрагмента действительности с его связями и отношениями через выделение мотивирующего имени существительного для ребенка является более сложным в силу необходимости многоступенчатого развертывания ситуации.

Так, *печник* — это — «дядя, который ремонтирует печь», в то время как *шутник* — просто «который шутит», «он шутит», «он всегда шутит».

Видимо, этой причиной можно объяснить своеобразное предпочтение, отдаваемое детьми объяснению семантики некоторых отыменных производных через глаголы.

Печник — «который печет» или даже «который печит».

Ельник — «который ест». *Грибник* — «который грибит».

Приведенные экспериментальные данные позволяют говорить о том, что способность к пониманию производных слов в онтогенезе, возможно, формируется ранее, чем способность к созданию производных слов. Сравнительно небольшое число отказов от интерпретации производных слов в младшей группе (23 %) свидетельствует о том, что уже на таком раннем этапе овладения языком большое число детей (свыше 2/3) в состоянии понять и дать свою интерпретацию производным словам, тогда как результаты первого эксперимента свидетельствуют о том, что в этот период факты словообразования отмечены в 28 % случаев. Все это позволяет сделать вывод о том, что если период наиболее активной словообразовательной деятельности ребенка относится к возрасту 5—6 лет, то период пассивного освоения словообразования, своеобразное начало постижения ребенком принципов создания новых слов от уже знакомых слов падает на несколько более ранний период развития ребенка.

2. Анализ высказываний-интерпретаций

Высказывания детей были нами разделены на группы в зависимости от полноты восстановления ситуации, обозначенной производным словом.

1. Однословные высказывания, в которых ситуация восстанавливается лишь частично: в ней выделяется только один компонент, например указывается действие, предмет, признак предмета, которые диктуются семантическим ядром производного слова, его отсылоч-

пой частью, или указывается на предмет номинации по формантной части производного слова.

2. Многословные высказывания (предикативные синтагмы), в которых ситуация восстанавливается более полно, в ситуации выделяются несколько компонентов и устанавливается связь между ними.

Результаты анализа (в %) приведены в табл. 15.

Как видно из табл. 15, интерпретация производных слов при помощи однословных высказываний характерна в основном для детей младшей группы. В младшей группе они составляют 20 % ответов. В средней, старшей и подготовительной группах дети прибегали к интерпретации производных слов при помощи однословных высказываний в очень редких случаях, составляющих 2—3 % всех ответов.

Подобные интерпретации восстанавливают лишь ту часть деятельности ситуации, которая имеет для ребенка максимальный смысл и соотносится с мотивирующей частью производного слова. Приведем в качестве примеров несколько таких высказываний детей младшей группы: *цветочница* — «цветок», *салатница* — «салат», *сахарница* — «сахар», *пчельник* — «пчела», «пчелка», *парусник* — «парус», *танцовщик* — «танцевать», *светильник* — «светит». Эти интерпретации имеют ассоциативно-ситуативные связи со словом-стимулом (интерпретируемым производным словом) и отражают осознание детьми слова, мотивирующего производное. Э. А. Федеравичене также выделяет ассоциативно-ситуативный тип интерпретаций детьми производных слов [Федеравичене 1981, 9].

Следующая группа ответов, в которых производные слова интерпретируются при помощи развернутых высказываний, характерна для всех исследуемых возрастных групп. В младшей группе развернутые высказывания составляют около 60 % ответов, в средней — около 90 %, в старшей — 93 %, в подготовительной — 98 %.

Это свидетельствует о том, что в возрасте 4—5 лет происходит «скачок» в понимании содержания, заключенного в производном слове, который имеет своим результатом тот «номинационный взрыв» в словообразовательной деятельности ребенка, о котором шла речь при анализе результатов первого эксперимента.

Следует отметить, что в качественном отношении, т. е. по полноте и адекватности воссоздания действи-

Таблица 15

Производные слова	Высказывания	Младшая группа	Средняя группа	Старшая группа	Подготовительная группа
1	2	3	4	5	6
<i>Будильник</i>	однословные многословные	40 90	— 100	53 47	34 69
<i>Кипятильник</i>	однословные многословные	45 65	43 87	42 82	— 81
<i>Светильник</i>	однословные многословные	30 50	8 92	6 88	— 100
<i>Умывальник</i>	однословные многословные	25 70	— 86	6 94	— 100
<i>Выключатель</i>	однословные многословные	70 25	24 72	6 88	— 100
<i>Читатель</i>	однословные многословные	45 80	— 100	— 100	— 100
<i>Писатель</i>	однословные многословные	30 60	— 100	— 100	— 100
<i>Учитель</i>	однословные многословные	25 70	— 100	— 100	— 100
<i>Учитель</i>	однословные многословные	25 70	— 100	— 100	— 100
<i>Строитель</i>	однословные многословные	45 85	7 93	— 100	— 100
<i>Водитель</i>	однословные многословные	— 100	— 100	— 100	— 100
<i>Сеятель</i>	однословные многословные	25 40	7 79	— 100	— 100
<i>Караульщик</i>	однословные многословные	25 40	7 79	— 100	— 100
<i>Красильщик</i>	однословные многословные	40 40	24 65	— 100	— 100
<i>Обманищик</i>	однословные многословные	50 20	— 100	— 100	— 100
<i>Танцовщик</i>	однословные многословные	45 35	24 79	— 100	— 100
<i>Шутник</i>	однословные многословные	30 40	7 93	— 100	— 100
<i>Работник</i>	однословные многословные	30 55	14 86	— 100	— 100
<i>Помощник</i>	однословные многословные	55 40	7 93	— 100	— 100
<i>Грибник</i>	однословные многословные	20 70	7 93	— 100	— 100
<i>Дворник</i>	однословные многословные	— 80	— 100	47 53	31 69

Таблица 15 (окончание)

1	2	3	4	5	6
<i>Школьник</i>	однословные многословные	— 85	— 100	— 100	— 100
<i>Конник</i>	однословные многословные	10 65	7 93	6 94	— 100
<i>Садовник</i>	однословные многословные	— 55	— 93	18 82	— 100
<i>Печник</i>	однословные многословные	— 70	— 93	6 88	— 93
<i>Лыжник</i>	однословные многословные	— 100	— 100	— 100	— 100
<i>Сказочник</i>	однословные многословные	10 75	— 100	— 100	— 100
<i>Сапожник</i>	однословные многословные	6 80	— 100	— 100	— 100
<i>Молочник</i>	однословные многословные	16 50	— 93	— 100	7 93
<i>Виногражник</i>	однословные многословные	10 70	— 100	— 100	— 93
<i>Ельник</i>	однословные многословные	5 40	21 79	— 84	— 86
<i>Коровник</i>	однословные многословные	25 55	— 100	— 84	— 100
<i>Часовщик</i>	однословные многословные	10 45	— 100	— 100	— 100
<i>Почник</i>	однословные многословные	5 35	— 93	— 82	— 93
<i>Птичник</i>	однословные многословные	30 50	— 93	— 100	— 100
<i>Курятник</i>	однословные многословные	10 50	7 93	— 100	— 100
<i>Парусник</i>	однословные многословные	5 50	— 100	29 65	— 100
<i>Песенник</i>	однословные многословные	— 35	— 100	— 94	— 100
<i>Пчельник</i>	однословные многословные	25 50	14 79	— 94	— 100
<i>Сахарница</i>	однословные многословные	15 55	11 78	— 82	— 100
<i>Салатница</i>	однословные многословные	15 55	— 89	— 82	— 100
<i>Цесточница</i>	однословные многословные	25 55	— 93	— 100	— 100
Средний про- цент	однословные многословные	20 57	5 91	4 93	1.8 98

тельности, стоящей за производным словом, развернутые высказывания-интерпретации в различных возрастных группах далеко не равноценны. В них можно выделить несколько типов высказываний-интерпретаций:

1. В ответах детей младшей группы выделяются такие типы интерпретации, в которых воссоздаются периферийные, малозначимые с точки зрения взрослого аспекты ситуации, по разным причинам субъективно выделяемые ребенком. Можно сказать, что для интерпретации содержания производного слова детьми младшей группы характерен поисковый характер (как и для собственно словообразования). Идет нащупывание сферы бытия предмета и окружающей действительности. Причем периферийные и малосущественные проявления существования каких-то сторон или аспектов предмета номинации являются своеобразными тропиками, ведущими в «ассоциативное поле» предмета номинации, которое раскроется ребенку позже по мере его когнитивного развития. Для примера приведем интерпретации детьми младшей группы некоторых производных слов.

<i>Умывальник</i>	«Вода течет, руки мыть»; «Вода моет руки».
<i>Будильник</i>	«Когда на работу... будильник»; «Я спала у диди Васи, часики тикают, звенят».
<i>Кинзительник</i>	«Класть картошку».
<i>Строитель</i>	«Дом, кубики».
<i>Молочник</i>	«Дидя с тетей варит кашу».
<i>Курица</i>	«Курица клюет».
<i>Грибник</i>	«Мы дома грибы варим. Я умею еще грибы рисовать».
<i>Виноградник</i>	«Виноград. Я дома весь виноград поел».

В средней группе ответы подобного типа крайне редки, в эксперименте отмечены лишь единичные случаи.

<i>Почник</i>	«Снят мальчики и девочки. Почь».
<i>Светильник</i>	«Лампочку зажимают».

Что касается старшей и подготовительной групп, то ответов подобного типа у них не было.

Аналогичные интерпретации приводятся Л. В. Сахарным, в них он видит аналог классических «тематических» ассоциаций:

<i>Дневник</i>	«в школе учиться»
<i>Выключатель</i>	«гасить лампу, когда спишь».

В данном типе развернутых высказываний производное слово еще не соотносится непосредственно с обозначаемым им предметом, а связывается с целым фрагментом действительности, с целой ситуацией. Такая связь осуществляется путем нацеливания, очерчивания контуров сферы бытия предмета, обозначенного производным словом. Ребенок фиксирует, помещает в окружающей действительности сферу бытия этого предмета, ассоциативно выделяя всевозможные доступные его познанию характеристики этой ситуации. Такая неопределенность, размытость представления о самом предмете номинации может быть объяснена прежде всего нечеткостью представления ребенка о предмете, его назначении и месте в окружающем мире. Объяснение значений данной группы производных слов испытуемыми подтверждают правильность такого утверждения. Весьма общее представление о предмете, связанное по существу с ассоциативным полем бытия предмета, является результатом весьма ограниченного опыта практического познания указанных предметов номинации испытуемыми.

2. Следующий тип развернутых высказываний характеризуется определенным сужением области действительности, соотносимой с производным словом. Это явление выражается, во-первых, выделением самого объекта из ситуации и, во-вторых, выделением в нем некоторых характеристик, причем не столько внешних, а сущностных, таких, как, например, функциональные характеристики. При этом действие как выражение функциональной характеристики еще не выражается мотивирующим словом, а словом, близким по значению мотивирующему слову. Ребенок как бы подготавливает и подводит себя к выделению той характеристики предмета, которая соотносима с мотивирующей частью производного слова и которая наиболее адекватно передает социальную сущность предмета номинации и его место в системе человеческой деятельности.

Данный тип интерпретаций-высказываний представлен в основном ответами детей младшей группы и составляет около 16—18 % ответов.

Будильник

«Он звонит»; «Он звенит»; «Тикают, надо спешить на работу»; «Звонит, люди встают на работу»; «Тик-так де-
лает».

<i>Кипятильник</i>	«Варит водичку»; «Он варит»; «Он фыркает. И видела, как он расплился»; «Чтобы чай пить».
<i>Умывальник</i>	«Льет воду, моет посуду».
<i>Водитель</i>	«Который на машине управляет». «Песок возит, а сейчас снег»; «Рулит на машине».
<i>Саженец</i>	«Цветы сажает».
<i>Караульщик</i>	«Кто ворота сторожит».
<i>Помощник</i>	«Папа с мамой, они обед варят».

В средней группе подобные высказывания-интерпретации встречаются гораздо реже и составляют около 10 % ответов. В старшей и подготовительной группах высказывания данного типа крайне редки.

Следует обратить внимание также на тот факт, что данный тип ответов выявляется чаще в высказываниях, интерпретирующих содержание производных слов от глагольного происхождения, в высказываниях-интерпретациях производных слов отыменного происхождения данный тип встречается реже.

<i>Конник</i>	«На лошади скачет»;
<i>Дворник</i>	«Который подметает»; «Он убирает снег в садике».
<i>Сказочник</i>	«Читает книжки».

В высказываниях подобного типа уже присутствует некоторое представление о конкретном предмете, который стоит за производным словом. Предмет номинации, во-первых, довольно четко вычленяется из окружающей действительности, ребенок находит его место в окружающем мире; во-вторых, он включается в определенную понятийную категорию — категорию предметов. Но за этими высказываниями стоит пока его индивидуальный образ предмета, который выделяет и нем характеристики, диктуемые некоторым предметно-практическим опытом ребенка. Ребенок при «прочтении» производного слова опирается лишь на часть его морфологической структуры, а именно на его формирующую (или формантную) часть, обеспечивающую в акте создания производного слова приращение нового значения, которое и отличает производное слово от мотивирующей его единицы. Но опоры на мотивирующую часть производного слова и на источник мотивации пока не существует, потому что ребенок пока не

установил связи между обозначаемым конкретного производного слова и фрагментом действительности, представленным мотивирующей частью. Тем не менее можно заметить, что ребенок уже приближается к выделению мотивирующей части производного слова, так как в семантической дефиниции его присутствуют скрытые компоненты, ассоциативно связанные с мотивирующим словом.

Дворник — «Который подметает»; «Он убирает снег в садике».

3. Далее выделяются высказывания-интерпретации, за которыми стоит более глубокий уровень познания предметной и языковой действительности. Во-первых, интерпретации производных слов опираются на общественно выработанное представление о предмете номинации, которое показывает, что «смысл его действий открылся» ребенку и «был осознан им» [А. Н. Леонтьев 1981, 283]; во-вторых, в семантической дефиниции производного слова присутствуют как обязательные компоненты семантики производного слова, заключенные в морфологической структуре производного, так и скрытые компоненты, не выраженные его морфологической структурой, которые ребенок восстановил благодаря знанию фрагмента действительности, стоящего за мотивирующим словом, и овладению его существенными связями и зависимостями.

Приведем некоторые примеры высказываний-интерпретаций производных слов детьми старшей и подготовительной групп.

- | | |
|--------------------|--|
| <i>Будильник</i> | «Механизм звонит и будит людей»;
«Это то, что будит людей рано, чтобы не проспать на работу»;
«Он звонит и будит в положенное время»;
«Это то, что показывает время и будит людей». |
| <i>Кипятильник</i> | «Чайник, в котором кипятят воду»;
«Это то, что кипятит чай»;
«Он кипятит воду»;
«Им можно кипятить воду, если понадобится». |
| <i>Светильник</i> | «Фонарь, который светит ночью»;
«Он освещает комнату»;
«Он светит ночью». |

<i>Шутник</i>	«Тот, кто любит шутить»; «Кто всегда шутит».
<i>Садовник</i>	«Человек, который сажает сад»; «Он сад охраняет»; «Кто в саду цветы поливает».
<i>Печник</i>	«Это который делает печки»; «Кто печи проверяет, чинит».
<i>Ельник</i>	«Тип леса, где ели растут»; «Там одни елки».

Данный тип высказываний характерен для детей всех возрастных групп. В младшей группе подобные высказывания-интерпретации составляют около 15 %, в средней — 55 %, в старшей и подготовительной группах около 80 %.

Значительную часть в ответах детей всех групп составляют неузualmente интерпретации производных слов. Подобный тип интерпретаций детьми производных слов представлен в известных работах К. П. Чуковского и А. П. Гвоздева и выделяется также в исследованиях Дж. Берко, Э. А. Федеравичене, Л. В. Сахарного. [Гвоздев 1961; Чуковский 1961; Berko 1978; Федеравичене 1981, Сахарный 1987].

В ответах детей младшей группы и частично в ответах детей средней группы заметна следующая особенность. Явления, предметы действительности, наименее освоенные детьми, включаются ими в группу одушевленных предметов.

Младшая группа:

<i>Молочник</i>	«Кто молоко делает»; «Молоко кто везет»; «Кто кушает молочный суп»; «Корова это, она носит молоко»; «Он молоко варит».
-----------------	--

В 10 интерпретациях из 13, данных на производное слово *молочник* детьми младшей группы, *молочник* — это человек, иногда животное, связанное каким-то образом с молоком.

В средней группе — аналогичная ситуация в ответах на это производное слово. Все 13 детей, давших интерпретацию, одушевили *молочник*.

<i>Молочник</i>	«Кто молоко возит»; «Кто молоко делает»; «Кто молоко пьет» и даже «Кто за молоком ходит».
-----------------	---

Подобные интерпретации можно найти также в работах А. Н. Гвоздева и Л. В. Сахарного. Например: *Кустарник* — «Тот кто караулит кусты»; *Часовня* — «Где часы»; *Деревня* — «Где деревьев много» [Гвоздев 1961, 42—43].

В старшей и подготовительной группах уже появляются ответы «кувшин, в который наливают молоко», «сосуд для молока».

Ответы, в которых дается неузусальная интерпретация производным словом, наблюдались по следующим производным словам: *почник*, *куратник*, *пчельник*, *ельник*, *виноградник*, *песчаник*, *сахарница*, *салатница*, *молочник*, *садовник*, *печник*, *парусник*.

Далее приводятся некоторые примеры подобных интерпретаций:

*Почник*¹

- | | |
|-----------------|---|
| Младшая группа: | «Который ночью водится»; «Ночью любит гулять»; «Кто спит ночью»; «Ночью появляется». |
| Средняя группа: | «Ночью спать всегда ложится»; «Дядя с детьми сидит в детском саду ночью»; «Кто ночует где-нибудь»; «Который ночью ходит»; «Кучок, который светит ночью. Еще он — светлячок»; «Кровать, потому что на ней спят ночью». |

В старшей и подготовительной группах, кроме нескольких подобных интерпретаций производного слова *почник*, были также следующие интерпретации: «ночной сторож», «он ночью сад сторожит», «кто сторожит и работает ночью».

Куратник

- | | |
|-----------------|---|
| Младшая группа: | «Который курит»; «Который за курами ухаживает». |
| Средняя группа: | «Кто кур покупает»; «Человек, который кур ловит». |

Пчельник

- | | |
|-----------------|---|
| Средняя группа: | «Отец пчел(ов)»; «Он за пчелами смотрит»; «Он пчел покупает». |
|-----------------|---|

¹ Интересный спор о значении слова *почник* вели два известных русских филолога XIX в. Я. К. Грот и П. А. Плетнев [см. Земская 1963 55—56].

Младшая, средняя
группы:

Песенник

«Кто песенку поет»; «Он поет
песни всегда».

Младшая, средняя
группы:

Сахарница

«Кто сахар ест»; «Кто сахар
продает».

В младшей и средней группах невузальные интерпретации отмечены в 20 % ответов. В старшей и подготовительной группах тенденция к невузальной интерпретации производных слов несколько стирается, невузальные интерпретации составляют около 15 % ответов.

Приведенные невузальные интерпретации производных слов показывают зависимость понимания значения производного слова, во-первых, от того, насколько освоена ребенком область действительности, выраженная производным словом, во-вторых, от того, насколько освоены ребенком словообразовательные средства языка.

Таким образом, эксперимент показывает, что дошкольники разных возрастных групп интерпретируют производные слова по-разному, что связано с особенностями их познания предметного и языкового мира. Наши данные о динамике развития процесса осознания производных слов русского языка у детей-дошкольников в принципе совпадают с данными, полученными Л. В. Сахарным и Э. А. Федеравичене.

Экспериментальные данные позволяют выделить несколько типов интерпретаций производных слов детьми, отражающих процесс овладения значением производного слова в дошкольный период и находящихся в зависимости от когнитивной деятельности ребенка.

Первые два типа непосредственно обусловлены опытом ребенка в познании предметного мира.

Интерпретация-констатация ситуации или предмета (явления, действия). Подобные интерпретации не дают четкого представления о предмете номинации производного слова. Значение производного слова объясняется либо через отсылку к части действительности, обозначаемой мотивирующим словом, либо через отсылку к конкретной ситуации, знакомой ребенку по предшествующему опыту, в которой встречался предмет номинации производного слова. Такие интерпретации показывают, что собственно зна-

чение производного слова для ребенка пока еще остается неоткрытым и что он только подходит к «открытию» его предметно-практического значения.

Ельник — «ест». *Сахарница* — «сахар». *Виноградник* — «Я дома весь виноград поел». *Кинятильник* — «Класть картошку» и т. д.

Интерпретация — описание. В интерпретации описывается субъективное представление ребенка о предмете номинации производного слова. Представление обусловлено в основном познавательной деятельностью ребенка в области предметного мира. В интерпретации отражаются объективные характеристики предмета, объективные связи и отношения, устанавливаемые ребенком в ходе познания действительности. Но предмет характеризуется не как носитель одного определенного, социально важного признака, который непосредственно и выражен в производном слове, а описывается со многими признаками без установления иерархической связи или иерархических отношений признаков.

Кинятильник — «Он фыркает». *Будильник* — «Тик-так делает». *Водитель* — «Песок возит, а сейчас снега» и т. д.

Два указанных вида интерпретаций указывают на то, что при определении значения производного слова ребенок опирается в основном на знания предметного мира, не обращая внимания на то, что морфологическая структура производного слова может сказать об этом мире.

Следующие два типа интерпретаций обязаны включением в процесс восприятия производного слова также и языкового опыта.

Неузualная интерпретация. Она дает такое представление о предмете номинации производного слова, которое расходится с тем понятием о предмете, которое содержит с точки зрения языковой нормы данное производное слово. По всей видимости, это обусловлено тем, что выделяя мотивирующую или формантную части производного слова, ребенок приписывает им значение, не совпадающее с нормативным.

Садовник

«Кто работает в саду: повар, воспитатель».

Печник

«Кто печет пироги»; «Кто все время жарит в печи».

Узуальная интерпретация. В этих интерпретациях дается представление о предмете номинации, в основном полностью совпадающее с понятием, зафиксированным в морфологической структуре производного слова. Значение производного слова складывается как из предметно-практического значения, так и из грамматического и словообразовательного. Узуальные интерпретации дают такой образ действительности, который адекватен самой действительности, отраженной в производном слове.

Сахарница «Посуда для сахара».

Печник «Человек, который делает печки».

Ниже приводятся данные (в %) по всем возрастным группам, участвовавшим в эксперименте (см. табл. 16).

Для каждого периода развития ребенка характерен свой «набор», определенное соотношение типов интерпретаций производных слов. Выделенные типы интерпретаций в той или иной степени присутствуют в ответах детей всех возрастных групп, и их соотношение, а отсюда и преобладание одного из них в той или иной группе является, по нашему мнению, показателем хода овладения значением производного слова ребенком в дошкольный период развития. Результаты эксперимента показывают также, как и дошкольном возрасте происходит формирование механизма осознания словообразовательной структуры производного слова.

Итак:

1. Результаты эксперимента подтверждают предположение о том, что способность к пониманию значения

Таблица 16

Типы интерпретаций	Группы			
	младшая	средняя	старшая	подготовительная
Интерпретация-констатация	25	6—8	1—2	1—2
Интерпретация-описание	16—18	40	2—3	2—3
Неузуальная интерпретация	20	20—23	15	15
Узуальная интерпретация	15	55	75	80

производного слова развивается по мере когнитивного развития ребенка. На примере отказов детей от интерпретации производных слов и их особенностей применительно к конкретным производным словам и к конкретной группе испытуемых выявлена принципиальная зависимость между уровнем когнитивного развития ребенка и способностью к восстановлению фрагмента действительности, выраженного производным словом, на разных этапах развития ребенка в дошкольный период.

2. В дошкольный период развития ребенка происходит интенсивный процесс овладения значением производного слова. Этот этап овладения словообразованием родного языка очень важен и для всего процесса овладения языком в детском возрасте. Словообразовательная деятельность как бы подготавливается и обеспечивается развитием навыков понимания значения производного слова. В ходе этого процесса у ребенка складывается представление о производном слове как о мотивированном и конструируемом языковым знаком, вырабатываются модели-типы как необходимые средства анализа языкового материала и собственно словообразовательной деятельности ребенка, формируются представления о многозначности языковых средств. Это, в свою очередь, обеспечивает новый уровень развития самой речевой деятельности ребенка.

В ходе эксперимента была выявлена связь между качественным изменением характера понимания производного слова, отмеченного у испытуемых начиная со средней группы, и явлением «номинационного взрыва», значительным ростом числа производных слов в речи ребенка в период от 4 до 6 лет. «Скачок» в понимании значения производного слова играет, с одной стороны, роль одного из условий овладения словообразованием родного языка, с другой — непосредственно вызывает активизацию словообразовательных процессов у ребенка.

3. Экспериментальный материал свидетельствует о том, что в младшем дошкольном возрасте овладение значением производного слова проходит как относительно самостоятельный процесс, опирающийся главным образом на предметно-практический опыт ребенка, который служит ребенку основным источником, дающим «возможность развернуть мысль» (Л. С. Выготский), стоящую за производным словом. Характер

интерпретаций производных слов на этом этапе показывает, что семантику¹ производного слова ребенок для себя еще не раскрыл во всей ее сложности. Это обстоятельство связано с тем, что ограниченность понимания связей, объективно существующих между предметами и явлениями действительности, не дает ребенку установить иерархию этих связей, не дает возможность выделить, например, в предмете главное и существенное из неглавного и несущественного, тем самым ограничивая его способность к выделению социально важных признаков предмета, которые и составляют основное значение производного слова.

Начиная со средней группы в процессе восприятия производного слова активно включается и языковый опыт ребенка. Примеры интерпретаций этого периода говорят о том, что значение производного слова выводится ребенком как с привлечением своего практического знания о предмете, выраженного производным словом, так и на знания структуры слова, значения ее частей.

В старшем дошкольном возрасте процессе овладения значением производного слова все более контролируется языковым опытом ребенка. Об этом свидетельствует тот факт, что интерпретации-констатации и интерпретации-описания в ответах детей старшей и подготовительной группы почти отсутствуют.

§ 4. Словообразовательный компонент языковой способности

В языковой способности человека принято выделять несколько компонентов, соотносимых с уровнями системы языка: фонетический, лексико-семантический, грамматический. Психолингвистические исследования последних лет по словообразованию и онтогенезе речи позволяют говорить о правомерности выделения в языковой способности также словообразовательного компонента, складывающегося на основе и при непосредственном влиянии первых, имеющего свои единицы, функционирующие по особым правилам. Данные наблюдений и экспериментальных исследований [Гвоздев 1961; Черемухина 1981; Федеравичене 1981; Тамбовцева 1983; Шахнарович, Юрьева 1982; Гараева 1984; Гараева 1987] показывают, что словообразовательный компонент не присущ ребенку изначально, он является про-

дуктом развития и возникает лишь в определенный период этого развития. Включение словообразовательного компонента в функционирование языковой способности свидетельствует о возникновении в языковой способности качественных и новых когнитивно-языковых образований, «моделей-типов» словообразования (Шахнарович) и о переходе языковой способности на новый уровень развития, что выражается не только в умении создавать и понимать высказывания, но и в умении создавать новые номинативные единицы, образуя их по определенным правилам, корреспондирующим с системой родного языка.

Активный процесс становления словообразовательного компонента языковой способности происходит в дошкольный период развития ребенка. В этом процессе можно выделить несколько ступеней, которые определяются особенностями функционирования производного слова в онтогенезе, т. е. особенностями становления собственно словообразовательной деятельности и особенностями овладения значением производного слова в различные периоды развития ребенка. Эти ступени характеризуются качественными сдвигами в словообразовательной деятельности ребенка, различным уровнем его мастерства как в актах образования производных слов, так и в овладении значением производных слов родного языка.

Наиболее ранняя ступень в формировании словообразовательного компонента обусловлена в основном опытом ребенка в познании предметного мира. Понимание производного слова в младший дошкольный период базируется в большей степени на опыте действительного познания ребенком окружающего мира (каким бы ограниченным ни был этот опыт), чем на языковом опыте. Овладение значением производного слова проходит в этот период как процесс, относительно независимый от структуры самого производного слова и определяющийся особенностями мышления ребенка в дошкольном возрасте.

Работами Л. С. Выготского и его последователей показано, что основная форма мышления ребенка-дошкольника — «мышление в комплексах». Обобщения, образы предметов, создаваемые на основе этого вида мышления, строятся при опоре на любую фактическую связь предмета, на любой его признак, открываемые в непосредственном опыте [Выготский 1982; 140—141;

Цеханская 1980, 31—34]. Примеры интерпретаций производных слов детьми младшей группы демонстрируют «богатство связей» предмета, которые открывает комплексное мышление детей, однако в большинстве случаев эти связи не совпадают с зафиксированными в структуре производного слова, а это означает, что значение производного слова определяется путем привязывания его к какой-то конкретной ситуации, имевшей место в опыте ребенка, что у ребенка не сформировались еще определенные грамматические обобщения, «модельные» образования производных слов как инструмент анализа языка. Приведем некоторые примеры таких интерпретаций:

<i>Будильник</i>	«Я спала у диди Васи. Часики тикают, звенят».
<i>Грибник</i>	«А я умею еще грибы рисовать».

Собственно словообразовательная деятельность ребенка в этот период также обусловлена особенностями познания предметного мира и особенностями мышления ребенка в данный период развития. При анализе результатов первого эксперимента мы подробно останавливались на этом вопросе, поэтому отметим, что указанная зависимость наблюдается, во-первых, в самих актах создания производных слов и, во-вторых, отражается в семантике производного слова.

Словообразовательные процессы в младшей группе, как показал эксперимент, в акте порождения производного слова характеризуются наличием лишь этапа речевого семантического анализа ситуации, преобладанием одностороннего аналитического подхода к оценке ситуации, выражающегося в «разложении» целой ситуации на составляющие ее компоненты без необходимой для создания представления о предмете номинации дифференциации элементов по значимости. Все это приводит к тому, что в словообразовательном процессе отсутствует этап синтеза, сам же словообразовательный процесс не имеет конечного продукта — производного слова. «Неразвитость» способности к обобщению на этом этапе отражается и в незначительном числе производных слов (около 30 % ответов по данным эксперимента), большинство из которых созданы при опоре на речевой анализ ситуации.

Особенности познавательного развития ребенка в данный период приводят также к тому, что за основу

при создании представления о предмете номинации довольно часто берутся атрибутивные признаки предмета, которые и находят свое воплощение в семантике производного слова.

Но уже на этой ступени, как показывают результаты исследования Л. И. Гараевой, ребенок подходит к осознанию значения некоторых словообразовательных аффиксов, причем по мере его развития эти значения становятся для ребенка все более четкими [Гараева 1987, 127—128]. Видимо, как раз эту ступень в становлении словообразовательного компонента языковой способности можно соотнести с одним из этапов овладения способами словообразования, который А. Н. Гвоздев назвал этапом «освоения» семантики формы», а А. Г. Тамбовцева называет периодом формирования предпосылок словообразования [Гвоздев 1961; Тамбовцева 1978, 70].

Вторая ступень становления словообразовательного компонента характеризуется включением в этот процесс как предметного, так и языкового опыта ребенка и их взаимодействием. Об этом свидетельствуют примеры интерпретации производных слов детьми старшего дошкольного возраста. Объяснения детьми значения производного слова, как отмечалось при анализе результатов второго эксперимента, даются при непосредственной опоре на структуру производного слова. Ребенок тем самым подходит к открытию центрального для языка отношения «форма—значение», что ведет к овладению специфической семантикой производного слова, представленной его специфической структурой. Данное «открытие» способствует тому, что у ребенка формируются обобщенные модели создания производного слова («модели-типы» словообразования), открывающие новые возможности для дальнейшего движения ребенка в его словообразовательной деятельности. «Номинационный взрыв», выявленный в словообразовательной деятельности детей средней и старшей групп, как раз и является результатом качественных сдвигов в познании языка ребенком. Эту ступень словообразовательного компонента можно соотнести с этапом освоения «формы семантики» [Гвоздев 1961]. Этот этап, как отмечает А. Г. Тамбовцева, отмечен усвоением обобщенных представлений о мотивированности слов и типах мотивации, обогащением словаря мотивированной лексикой, образованной при помощи синонимич-

ных грамматических средств, и характеризуется ориентировкой на общий звуковой облик морфем без учета их фонематического состава [Тамбовцева 1978, 70].

В свою очередь, более продвинутый уровень познания действительности ребенком приводит к изменению характера речевого анализа ситуации, все еще играющего большую роль в формировании представлений о предмете наименования: в нем находят свое отражение в основном только значимые элементы ситуации, в результате чего ситуация предстает более обобщенной, без второстепенных характеристик. Более четкое выделение существенных, семантически важных элементов ситуации, того, что было известно ребенку из предшествующего опыта, и того, что характеризует эту ситуацию как «новую», т. е. выделение в ней тематических и рематических элементов, способствует построению семантической программы производного слова. Итак, на данном этапе развития ребенок уже может построить семантическую программу производного слова, к ней подбирается «модель-тип», являющаяся результатом обобщающей деятельности ребенка в языковой и предметной действительности и свидетельством определенного уровня владения языком. Говоря словами Л. С. Выготского, «синтаксис мысли» соединяется с «синтаксисом речи». Это соединение, происходящее в виде интуитивного примеривания, прилаживания, является, по нашему мнению, одним из ключевых моментов во всем процессе образования производного слова. Результатом же становятся многочисленные факты словообразовательной номинации в речи ребенка. Особенности познания ребенком предметного мира на данной ступени развития ребенка приводит к тому, что в основу производного слова кладутся функциональные признаки предмета номинации.

Следующая ступень развития словообразовательного компонента языковой способности, как мы полагаем, связана с более старшим периодом развития ребенка (подготовительная группа детского сада — младший школьный возраст) и выражается в повышении мастерства ребенка в овладении значением производных слов и в словообразовательной деятельности. В этот период происходит усвоение традиционных норм и правил словообразования, снижается интенсивность словотворчества, формируются операции самоконтроля и критического отношения к речи [Тамбовцева 1978].

В овладении значением производного слова это выражается в значительном уменьшении и даже исчезновении объяснений значения при помощи интерпретаций-констатаций и интерпретаций-описаний и преобладанием узуальных интерпретаций.

В словообразовательной деятельности также наблюдаются важные изменения в данный период развития ребенка. Производное слово строится уже не на основе речевого анализа ситуации, а предваряется внутренним анализом, анализом в уме. Такое «вращивание приемов» словообразования, повышение мастерства словообразования у ребенка сродни переходу от счета на пальцах к арифметическим действиям в уме [Выготский 1982, 113]. Развернутый речевой анализ имеет тенденцию к появлению и на этой ступени развития словообразовательного компонента при возникновении трудностей в понимании ситуации.

Выводы

На основании результатов экспериментального исследования особенностей функционирования производного слова в онтогенезе можно сделать следующие выводы:

1. Функционирование производного слова в онтогенезе — это динамический процесс становления производного слова в детской речи как особой номинативной единицы. Этот процесс обусловлен особенностями деятельностного познания действительности ребенком. Он выражается в собственно словообразовательной деятельности и в деятельности по овладению значением производных слов родного языка.

2. Функционирование производного слова в онтогенезе отражает процесс становления словообразовательного компонента языковой способности.

3. В основе порождения производного слова лежит сложная речемыслительная деятельность, протекающая в двух планах: анализ предметной ситуации, или семантический анализ ситуации, и семантический синтез.

Семантический анализ осуществляет формирование наглядного образа действительности и построение внутренней программы производного слова. Семантический синтез представляет собой собственно именование — процесс соединения образного с языковым, результат которого воплощается в производном слове.

4. В онтогенезе в различные периоды развития ребенка производные слова являются результатами неоднородных словообразовательных процессов. Можно выделить два типа словообразовательных процессов в детской речи: словообразовательные процессы, включающие как необходимое звено при порождении производного слова этап речевого анализа ситуации, и словообразовательные процессы, протекающие без речевого анализа ситуации.

Образование производных слов с предварительным речевым анализом ситуации является генетически наиболее ранним способом словообразования у ребенка. Словообразовательные процессы, протекающие без опоры на речевой анализ, возникают и формируются у детей на базе словообразовательных процессов, проходящих с опорой на речевой анализ.

Процесс овладения образованием производного слова в онтогенезе характеризуется интериоризацией речевого анализа ситуации.

5. Процесс овладения словообразовательной деятельностью в онтогенезе обусловлен особенностями познавательной деятельности ребенка. Развитие словообразовательной деятельности в онтогенезе выражается как в количественном увеличении производных слов в речи детей, так и в изменении их семантики.

6. Появление в речи ребенка большого числа производных слов связано с таким периодом его когнитивного развития, когда ему становится доступно познание функциональных характеристик предмета называния.

7. В семантическом развитии производных слов детской речи прослеживаются две ступени развития познавательного отражения в онтогенезе, отражающие две стратегии номинативной деятельности ребенка.

Первая стратегия связана с тем, что в основу наименования предмета кладутся чувственно воспринимаемые признаки предмета, его атрибутивные свойства. Вторая стратегия характеризуется тем, что в основу производного слова кладутся функциональные свойства предмета номинации, внутренние характеристики предмета номинации, раскрывающиеся через место и роль предмета в деятельности.

8. Функция производного слова в онтогенезе состоит в способности нести в себе образ предмета номинации, свойственный для каждого этапа овладения методом.

9. Неузуальные производные слова детской речи обусловлены особенностями познания ребенком не только языка, но и предметного мира.

На определенном этапе развития ребенка правильные производные слова детской речи являются продуктами самостоятельной словообразовательной деятельности ребенка, а не результатом запоминания и имитации образцов взрослой речи.

10. Способность к адекватному восстановлению образа действительности, стоящего за производным словом родного языка, развивается по мере когнитивного развития ребенка.

11. В онтогенезе происходит активный процесс овладения значением производного слова, который имеет специфические особенности в различные периоды развития ребенка.

В процессе овладения значением производного слова в онтогенезе выделяются две ступени:

— первая, наиболее ранняя, обусловлена тем, что овладение значением производного слова протекает как процесс, опирающийся в основном только на предметно-практический опыт ребенка;

— вторая характеризуется включением в процесс овладения значением производного слова языкового опыта ребенка.

12. Скачок в овладении значением производного слова в онтогенезе связан со второй ступенью развития процесса овладения значением производного слова, что еще раз подтверждает положение Л. С. Выготского об интериоризации внешних действий как основном процессе развития высших психических функций.

9. Неузуальные производные слова детской речи обусловлены особенностями познания ребенком не только языка, но и предметного мира.

На определенном этапе развития ребенка правильные производные слова детской речи являются продуктами самостоятельной словообразовательной деятельности ребенка, а не результатом запоминания и имитации образцов взрослой речи.

10. Способность к адекватному восстановлению образа действительности, стоящего за производным словом родного языка, развивается по мере когнитивного развития ребенка.

11. В онтогенезе происходит активный процесс овладения значением производного слова, который имеет специфические особенности в различные периоды развития ребенка.

В процессе овладения значением производного слова в онтогенезе выделяются две ступени:

— первая, наиболее ранняя, обусловлена тем, что овладение значением производного слова протекает как процесс, опирающийся в основном только на предметно-практический опыт ребенка;

— вторая характеризуется включением в процесс овладения значением производного слова языкового опыта ребенка.

12. Скачок в овладении значением производного слова в онтогенезе связан со второй ступенью развития процесса овладения значением производного слова, что еще раз подтверждает положение Л. С. Выготского об интериоризации внешних действий как основном процессе развития высших психических функций.

3. СЕМАНТИКА МЕТАФОРЫ В ОНТОГЕНЕЗЕ РЕЧИ

Анализ овладения семантикой и грамматикой, проделанный нами в предшествующих главах, относился к первичным способам номинации. Мы рассматривали семантику значимых единиц языка и производных от них в непосредственно данном виде. Между тем в языке существует множество способов номинации посредством непрямого обозначения. К таким способам непрямого обозначения, вторичной номинации, относятся разного рода переносы значения. Одним из наиболее распространенных переносных значений является метафора. Поскольку нам в контексте настоящего исследования наиболее интересна семантическая структура метафоры, мы решили специально остановиться на особенностях восприятия и понимания метафоры детьми разных возрастных групп. Ниже приводятся данные и описание соответствующего эксперимента.

Интерес к метафоре объясняется возросшим интересом к семантическим проблемам языка и к номинативной деятельности человека. В связи с тем, что процессы номинации (а метафоризация занимает заметное место в процессах номинации) непосредственно связаны с познавательной деятельностью человека, имеющей в онтогенезе свои отличительные особенности, изучение овладения ребенком-дошкольником различными способами номинации может внести определенный вклад в понимание этих процессов.

Обращение к метафоре в детской речи обусловлено прежде всего тем, что в отличие от словообразовательных процессов процессы метафоризации в детской речи практически не изучены (см., например, Хоменко 1941а). Вот почему мы обратились к тому, как дети-дошкольники понимают и интерпретируют метафоры.

В этой связи уместно привести глубокое замечание С. Я. Рубинштейна о том, что «изучение понимания переносного значения вообще и различных форм его

в частности можно было бы превратить в очень мощное средство изучения мышления» [Рубинштейн 1941, 16; см. также Жоль 1984, 41].

Законы и логика процессов номинации вообще, в том числе и метафоризации как явления вторичной номинации, как можно думать, универсальны, но процесс и результаты метафоризации отмечаются своеобразием, даже уникальностью. Своеобразие вторичной номинации вообще состоит в том, что «гносеологический образ отражаемого внеязыкового объекта здесь всегда опосредован переосмысливаемым содержанием языковой формы» [Телия 1977, 167]. Именно субъективностью переосмысления значения слова при обозначении внеязыкового объекта, т. е. объекта метафоризации, объясняется сложность восприятия образной метафоры, что отражается в трудности ее интерпретации. Другими словами, осмысление образного значения очень индивидуально, субъективно. Даже художественные метафоры, подобранные из текстов, рассчитанные на детей, тоже индивидуальны. Отсюда сложность их понимания детьми и научный интерес к этому явлению.

Понять метафору — значит в какой-то степени мысленно проследить путь ее создания, а это неизбежно требует умышленного усилия «в преодолении несовместимости значений» и «восстановления смысловой гармонии» [Арутюнова 1978, 341]. Задача, возникающая перед реципиентом, состоит (в частности) в том, чтобы через призму своего личного опыта, через свое «личностное знание» (термин М. Полани) [Полани 1985], «пропустить» результаты чужого сравнения и, сопоставив их с собственным опытом, прийти к тому же заключению относительно тех же явлений и предметов, что и «создатель» метафоры.

Однако восстановлению смысловой гармонии препятствуют важные характеристики метафоры — ее субъективность, смысловая диффузность, равно как и ее назначение — скорее вызывать представления, а не сообщать информацию [Арутюнова 1978, 340]. Эти обстоятельства объясняют сложность понимания метафоры даже взрослыми носителями языка. Еще большую сложность представляют ее понимание для детей дошкольного возраста. Это обстоятельство особенно бросается в глаза на фоне чрезвычайно активной словообразовательной деятельности детей в этот период детства. Экспериментальное исследование по словообразо-

вание в онтогенезе, проведенное нами ранее, показало, что в период от трех до шести-семи лет эта активная словообразовательная деятельность сопровождается и обеспечивается столь бурным развитием способности детей к пониманию производных слов [Юрьева 1983, см. также гл. 2].

В свою очередь, наблюдения за спонтанной речью детей-дошкольников показывают, что спонтанное употребление метафор (как и вообще сравнений и переносов) им почти не свойственно. Следует отметить, однако, что в литературе имеются отдельные свидетельства «детской тяги» к «перевернутому миру» «перевертышам», по Чуковскому¹. В то же время одно из отличительных свойств детской речи как раз состоит в большей образной наглядности, чем речь взрослых. Эта образная наглядность достигается за счет особенностей номинативной деятельности детей. Номинация предмета производится на основе его внешних, наглядно воспринимаемых свойств, а средства наименования должны непременно обладать предметной детерминированностью [Шахнарович 1978]. Это свойство детской речи (и мышления) в известном смысле и делает трудным для детей восприятие метафоры, в которой предметное содержание неявно, «размыто».

Если метафоризация — это всегда предикация обозначаемому некоторого «несобственного» для него признака, приписываемого ему в силу сходства по аналогии [Телия 1977, 202, 211; Арутюнова 1978, 341—342], т. е. признака, который не представляется самим предметом метафоризации, не дан в нем наглядно, то для понимания метафоры ребенок должен находиться на той ступени развития мышления, которая может обеспечить восстановление гносеологического образа предмета метафоризации через языковое значение метафоры; установить и увидеть связи между предметами действительности, которые так далеко разведены в предметном мире и соединены в языковом.

¹ Так, В. Штерн указывает, что, когда ребенку не хватает запаса слов для выражения определенной мысли, он прибегает к словотворчеству, при этом может выдумывать «почти поэтические обороты» [Штерн 1915]. Дж. Селли также подчеркивает, что ребенок переносит название одного предмета на другой, причем этот перенос «обычно имеет метафорический характер» [Селли 1909; см. также Ариин 1968].

Как уже отмечалось, в онтогенезе происходит сложнейший процесс развития практической деятельности, имеющий решающее значение для психического развития ребенка, для развития познавательного отражения предметной и языковой действительности на всех генетических ступенях. Поэтому представляется очевидной и связь между пониманием метафоры ребенком-дошкольником и развитием его мышления и познания действительности в этот период детства, так как для метафорического значения важна степень познания предмета.

В дошкольном периоде развития ребенка исследователи выделяют две формы в развитии мышления, находящиеся и развивающиеся в тесном взаимодействии друг с другом и представляющие собой определенные ступени в движении ребенка к понятийному мышлению. Этими формами мышления являются наглядно-действенное мышление и наглядно-образное мышление, представляющие собой как бы логические результаты в развитии мышления в дошкольном детстве.

Наглядно-действенное мышление не отделяется от восприятия, и логика его, как отмечает А. В. Запорожец, неразрывно слита с логикой практического действия. Ребенок не приходит к мысли, что эта вещь подобна той по определенным признакам, а просто усматривает, «то это» или «не то». Иначе говоря, более сложная операция установления подобия и различия заменяется более простой — отождествлением или полным игнорированием подобия между двумя вещами или двумя ситуациями [Запорожец 1986, 162]. Наглядно-действенное мышление имеет отношение в основном к «добыванию» фактов о свойствах и связях вещей, устанавливает сам факт существования этих свойств; в сознании же ребенка они отражаются пока еще как недифференцированные [Подъяков 1977, 86].

Наглядно-образное мышление позволяет ребенку осуществлять операции с предметом без участия практического действия. Наглядно-образное отражение действительности идет в тесной связи с речью. Это уже стадия внутренней деятельности воображения. Сферой деятельности ребенка являются воображаемые предметы в воображаемых обстоятельствах, т. е. ребенок может свободно объединять представления о предметах, оперировать ими, вводя их новые комбинации и демонстрируя тем самым свое овладение не только на-

глядными свойствами предметов и явлений, но и межпредметными и внутрипредметными связями и зависимостями, не выявляемыми при непосредственном наблюдении.

Цель метафоры — вызывать представление. Мир метафоры — это мир образного мышления. Овладение ребенком образным способом репрезентации знания о мире — это вступление его в мир воображения и образного мышления, где и функционирует метафора как форма репрезентации знания и инструмент мышления.

Развитие наглядно-образного отражения действительности у дошкольников идет в основном по двум линиям: по линии совершенствования и усложнения структуры отдельных образов, обеспечивающих обобщенное отражение действительности, и по линии формирования системы конкретных представлений о том или ином предмете [Поддьяков 1974, 43].

В процессе наглядно-образного мышления происходит овладение многообразием сторон и свойств предмета. Возможность же представления объекта со всеми частными, второстепенными признаками может послужить основой переосмысления, когда второстепенные свойства явятся началом той линии анализа, которая и позволит увидеть предмет в новой плоскости, в иной системе связей, где данные второстепенные свойства и связи уже выступают как существенные [Поддьяков 1977, 136]. В метафоре при сопоставлении двух содержаниях продуцируется новое содержание, основой которого является мобилизация компонентов данных содержания. Для субъекта, имеющего дело с новой системой отношений, появляется возможность выделить аспект предмета на основе этой системы. Условием появления новой системы отношений (значений) является наличие общих моментов в сравниваемых предметах [Рамин-вили 1970].

Акт выявления общих моментов в сравниваемых предметах и является собственно актом метафоризации. Он выражается в форме переноса некоторого признака одного предмета на другой в силу наличия у этого другого предмета сходного признака. С этой точки зрения создание метафоры можно представить как «активно-активный» акт (выявление общности признаков «разведенных в реальности» предметов и сам акт называния), а восприятие метафоры и ее интерпретация — как «пассивно-активный акт». Необходимым условием

понимания метафоры (ее адекватной интерпретации) является определенный уровень мышления субъекта, воспринимающего метафору (в нашем случае ребенка-дошкольника). По словам К. К. Жоль, «появление метафор в поле языкового сознания — свидетельство определенной филогенетической и онтогенетической зрелости» [1984, 11].

Из этих положений мы исходим, приступая к экспериментальному исследованию понимания метафор дошкольниками.

Задача настоящего исследования состояла в том, чтобы, выбрав часто встречающиеся метафоры из текстов, ориентированных на восприятие детьми-дошкольниками, предъявить их реципиентам соответствующего возраста для интерпретации и проследить, как интерпретируют они эти метафоры.

Экспериментальный материал состоял из набора метафор с определенным контекстом. Метафоры были выбраны в основном из литературы, рекомендованной для детей дошкольного возраста — из сказок, стихов, рассказов. Список включал 25 метафор когнитивного типа, т. е. таких метафор, для которых характерен сдвиг в сочетаемости признаков слов (перенос значения) [Арутюнова 1978, 340]. При подборе метафор мы исходим из того, что явления действительности, сопереживаемые метафорой в пары, были известны детям. Например: *Зима недаром злится, прошла ее пора. Весна в окно стучится и гонит со двора; Приказал царь Ивану ехать за живой водой и за молодильными яблоками*. Экспериментальное задание состояло в экспликации субъективного содержания, заключенного в метафоре, и было основано на методике сопоставления метафоры и ее семантической дефиниции. Эксперимент проводился в ноябре 1986 г. с детьми-дошкольниками детского сада № 652 г. Москвы. В опытах участвовало три группы детей в возрасте от трех до шести лет, всего — 34 человека, их них: младшая группа (три — четыре года) — 10 чел., средняя группа (четыре — пять лет — 12 чел., старшая группа (пять — шесть лет) — 12 чел.

Эксперимент проходил в форме индивидуальной беседы. Испытуемому зачитывался определенный контекст с метафорой и предлагалось ответить на вопрос: типа: «Что значит „Буря вост“?» Испытуемый должен был высказать суждение о предмете, обозначенном данной метафорой, т. е. дать свою интерпретацию об-

разу, который в ней представлен. Эта интерпретация, или суждение о предмете метафоризации, является, по нашему мнению, определенным выражением знания о реальности, стоящей за той или иной метафорой, так как реальным субстратом любого акта наименования является относительно законченная мысль, выражаемая в форме предложения [Телия 1977, 167].

Степень понимания метафоры выражается в том, какие из компонентов смысловой структуры метафоры ребенок будет восстанавливать при ее интерпретации. Смысловая структура метафоры представляется состоящей из четырех компонентов: основного и вспомогательного субъектов метафоры и их признаков, дающих основания для сравнения субъектов метафоры [Арутюнова 1978; Black 1962]. В поверхностной структуре метафоры эти компоненты представлены в разной степени. Так, в метафоре когнитивного типа (предикатной, признаковой) класс вспомогательного субъекта не имеет обозначения: его с большей или меньшей определенностью имплицитно фиксирует само метафоризируемое слово (прилагательное, глагол) [Арутюнова 1978, 341—342]. Например: *У реки шептались березки*, вспомогательный субъект метафоры (человек, люди) может быть выведен из значения глагола *шептаться*. Значение метафоры определяется признаками вспомогательного субъекта. Целью же метафоры и основным ее результатом является выведение признаков основного субъекта.

Истолкование метафоры ребенком связано с представлением ее смысловой структуры такой дефиницией, которая включает в качестве составных частей все четыре компонента смысловой структуры метафоры. Для метафоры когнитивного типа необходимо восстановить вспомогательный субъект, чтобы, оттолкнувшись от него, найти в нем и вычленив признак, позволяющий соединить вспомогательный и основной субъекты в пару; найти аналогию в образах и соединить их одним признаком. Итак, ребенок стоит перед загадкой или уравнением с двумя неизвестными: оттолкнувшись от языковой стороны метафоры, через ее языковую семантику он должен прийти к гносеологическому сложному образу отражаемого внеязыкового объекта; открыть аналогию или сходство в некоторых признаках двух несовместимых явлений действительности, тем самым как бы «пройти вновь путь „автора“ метафоры» [Телия, 1977, 200]. Данные, полученные нами в экс-

перименте, позволяют выделить несколько типов интерпретаций метафоры детьми-дошкольниками, отражающих понимание ими метафоры и находящихся в зависимости от их когнитивного и языкового опыта.

1. Интерпретации метафоры, представленные высказываниями, в которых восстанавливались как внешние, так и внутренние признаки основного субъекта метафоры:

Вост буря

‘Дождь сильный’
‘Гроза гремит, дождь идет’
‘Ветер’

Море смеется и играет

‘В море можно купаться’
‘Море течет’
‘Море шумит’
‘Море синее’

Трава шелковая

‘Волны в море разгоняются’
‘Есть траву можно’
‘Коза ест траву’

Живая вода

‘Воду пьют’
‘Ее можно пить’

Зима злится

‘Снег, холодно. И ветер еще’
‘Идет снег зимой, снежинки падают на варежки и тают’
‘Зима дует’

Весна в окно стучится

‘Тепло, ручейки бегут’
‘Весна, солнышко светит’
‘Весна приходит, тает снег’

Примеры показывают, что интерпретации метафор основаны на связях и отношениях, устанавливаемых и освоенных ребенком в действенном и наглядном опыте. Характеризуя основной объект метафоры, ребенок указывает на фактические реальные характеристики и признаки этого субъекта, открываемые ребенком в непосредственном (или заимствованном) опыте. Идет конкретно-наглядное восприятие основного субъекта метафоры (деютата), имеющее глубокие корни в практическом опыте ребенка. При характеристике образа все признаки деютата равны и важны в функциональном значении. Основной субъект метафоры предстает как определенный конкретный предмет (явление действительности) со всеми его признаками, а совсем не как носитель одного определенного признака, из-за которого и возникла та или иная метафора. Признак, на котором строится метафора, не извлекается из всех остальных

и не играет для ребенка специфической роли по сравнению со всеми остальными. Говоря словами Л. С. Выготского, «он равный среди равных, один среди многих других признаков» [1982, 145]. Если основной субъект метафоры знаком ребенку непосредственно или освоен им через общение со взрослыми, то ребенок видит его во всей совокупности знакомых ему признаков. Так, море для ребенка может быть синим, спокойным, может плескаться и т. д., но смеяться и играть оно не может, т. е. для ребенка важны признаки, свойственные предмету. Соотнесение предмета с «чужими» признаками и присвоение предмету «чужих», не свойственных ему характеристик еще не наблюдается. Это приводит к тому, что объяснение метафоры относится только к одному основному субъекту метафоры, второй же член метафорической пары как бы не замечается.

Интерпретации данного типа наблюдаются у детей всех трех возрастных групп, участвовавших в эксперименте. При этом дети младшей группы прибегали только к этому типу интерпретаций. В средней и старшей группах этот тип составил около половины ответов.

Следующие типы высказываний-интерпретаций характерны только для детей средней и старшей групп и отличаются качественно новыми моментами.

2. Интерпретации, в которых восстанавливаются два субъекта смысловой структуры метафоры (основной и вспомогательный), но не восстанавливается общий признак, «стягивающий» метафору.

Воеет буря

‘Корова воеет, а не буря. Собаки воют’.

Море смеется и играет

‘В море кунаются. Море не смеется. Играют в игрушки’

‘На море волны плавают и разгоняются.

А дети играют’

Шептались березки

‘У них ротика нет, они только раскачивались’

Подобные интерпретации свидетельствуют о том, что «чужой» признак, присвоенный предметом метафоризации, замечен ребенком, и ребенок воспринимает (и оценивает) этот признак как несовместимый с денотатом. Метафора на этом этапе воспринимается как нарушение всего того, что он узнал раньше. Он замечает и оспаривает «иностранность», «несовместимость» двух

понятийных областей действительности, соединенных в метафоре, которая и делает метафору метафорой. Он замечает отсутствие опоры на действительность, которая стерта в метафоре, но к которой он привык с первых шагов овладения языком и словом.

В ходе овладения языком ребенок вырабатывает определенные стратегии, находит и выводит определенные внутренние закономерности, замечает и строит модели-типы языка, помогающие ему [Слобин, 1976; Berko 1958; Шахнарович 1979]. Ребенок эти закономерности ищет и находит, так как язык их ему предоставляет. Так и в метафоре ребенок ищет логику, пытается найти закономерности, которые метафора не предоставляет, поскольку «образность и кажущаяся конкретность, вещественность метафоры, несколько не преобразует ее в наглядное пособие языка» [Арутюнова 1978, 340]. Происходит столкновение прежнего языкового опыта ребенка с новым языковым фактором, отражающим богатство и разнообразие языковых форм представления действительности.

По всей видимости, дети еще не чувствуют потребности в обращении к другой системе, к другому носителю этих признаков. Сам предмет метафоризации для ребенка еще полон загадок, и у него нет необходимости прибегать к другому неизвестному. Таким образом, присвоение денотату (предмету метафоризации) «чуждого» признака, происходящее в процессе метафоризации, семантически не осмыслено ребенком.

«Детский бунт» против употребления метафорических значений уходит корнями в явление взаимосвязи и неотделимости мышления от практического действия, к первым проявлениям мышления у детей как практического действия подчиненного определенной логике операций. А. В. Запорожец, основываясь на проводившихся еще в 30—40-х годах опытах, отмечает, «что ребенок улавливает сложные грамматические формы или, наоборот, перестает их улавливать в зависимости от того, соответствуют эти речевые формы, эти инструкции логике действия или не соответствуют» [Запорожец 1986, 180; Сохин 1959]. И то, что ребенок на младших ступенях развития даже в игре отказывается переименовывать предметы, если это противоречит логике его практического опыта, свойствам самих вещей, говорит о сохранении «плотной, чрезвычайно тесной связи развивающегося мышления ребенка с его деятель-

постью» [Запорожец 1986; см. также Луков 1937; Хоменко 1941]. В исследованиях метафоры в детской речи подтверждается мысль Л. С. Выготского относительно двух планов речи — фазического и семантического. В начальные периоды развития речевой деятельности эти два плана речи не совпадают, и поэтому речевое произведение не может возникнуть во всей полноте [Выготский 1982, 311]. По мнению Л. С. Выготского, словесный и мыслительный синтаксис не возникают одновременно, а предполагают «переход и движение от одного к другому» [Там же]. Этот сложный процесс перехода от «чистых» значений к их выражению в звучащей речи образует одну из главных тенденций речевого развития в онтогенезе. Для того, чтобы представить фазическую и семантическую стороны речи в единстве, ребенок должен овладеть ими по отдельности, «осознать их различие и природу каждой из них» [Там же]. Первоначально же имеет место недифференцированность форм и значений, при которой «слово и его значение воспринимаются как часть вещи или как свойство ее, неотделимое от ее других свойств» [Там же].

Опыты, которые были проведены Л. С. Выготским с детьми-дошкольниками, показали, что часто ребенок объясняет название вещи ее свойствами. «Корова называется корова, потому что у нее рога, теленок, потому что у него рога еще маленькие» [Выготский 1982, 311]. Именно эта особенность ранних этапов развития речи в онтогенезе проявляется в обращении ребенка дошкольника с метафорой. У ребенка нет еще некоторого «поля значений» слова, из которого можно было бы выбрать маргинальные и, соединив их с маргинальными значениями других слов, получить метафорическое значение типа «голубое детство».

Логика зависимости предметных действий, взаимосвязей элементов предметов между собой, логика связей между субъектами и совершаемыми ими действиями и объектами, на которые эти действия направлены и т. д., открывается ребенком в процессе его предметной деятельности и переносится им в дошкольном возрасте на логику мыслительных операций и на процесс овладения языком.

Совершенно очевидно, что реализм ребенка в отношении того, что возможно в окружающем его реальном мире, переносится на отражение этого мира в

детском сознании вместе с теми же ограничениями, которые известны ребенку по опыту деятельности в материальном мире, его окружающем. Именно отсюда проистекает своеобразное отношение ребенка к метафорам. Раз предмет «сопротивляется» произвольному изменению, приписываемому ему качеству или связи с другим предметом, то языковое выражение таких противоречащих логике мыслительных «вольностей» в обращении с предметом также не может не вызвать сопротивления. А вся метафора как раз на этом и построена. Отсюда такой своеобразный буквализм детей в интерпретации метафоры.

3. Интерпретации, трактующие метафору в ее прямом значении, но уже отмеченные выходом или точнее возможностью выхода за рамки совокупности предметных признаков предмета метафоризации, т. е. в них отмечается сдвиг от чувственно воспринимаемых наглядных признаков предмета к абстрагированным характеристикам предмета, являющимся, в свою очередь, условием метафоризации.

Оборвать разговор

‘Получится дырка’

‘Пополам’

‘Мальчик оборвал провод у телефона, вот и оборвал разговор’

Молодильные яблоки

‘Они на молодой яблоне растут’

‘Они молодые и вкусные’

Живая вода

‘Она шевелится’

Утро седое

‘Утро старенькое’

‘Как борода’

4. Интерпретации, в которых уже частично передается переносное значение метафоры: предмет метафоризации характеризуется через разъяснение «чуждого» признака, хотя вспомогательный субъект метафоры (настоящий носитель этого признака) в интерпретациях вербально не присутствует.

Шептались березки

‘Они что-то говорили’

‘Они что-то рассказывали’

‘Они тихо разговаривали’

‘Березки раскачивались’

‘Березки листиками качали’

Море спит

‘Море не шевелится’

‘Море спокойное, море не бушует’.

На наш взгляд, данные интерпретации отражают процесс «нащупывания» детьми переносного значения метафоры. Метафора в этих интерпретациях теряет предметность; образ, представленный в метафоре, передается ребенком через наиболее информативные признаки, обнаруживаемые им в предмете метафоризации.

Значительное количество информации, известной ребенку о предмете метафоризации, становится для ребенка избыточным, как бы отсекается и не используется для интерпретации метафоры. Ребенок находит собственный признак предмета, неизвестный ему ранее, отталкиваясь от «чужого» признака. Развитие понимания метафоры идет по линии выделения характеристик более адекватных приписываемому метафорой «чужому» признаку.

Интерпретации, представленные в пунктах 3 и 4, на наш взгляд, отражают переход к подлинному схватыванию метафорического значения. Дети в них еще не улавливают все компоненты значения метафоры, но часть ее значения тем не менее понимается правильно.

Таким образом, экспериментальный материал дает целый спектр детских интерпретаций метафоры, отражающих овладение значением слова в детском возрасте. В ранние периоды развития ребенка этот процесс развернут и поэтому доступен наблюдению.

Понимание метафоры ребенком в дошкольном возрасте носит динамический характер, проходя, по всей видимости, ряд ступеней: от простого привлечения своего практического опыта и предметности восприятия метафоры через ее прямое значение к переносному значению. Тем не менее в дошкольный период этот процесс только начинает формироваться, так как у ребенка в этот период начинает складываться качественно новый уровень мышления: образное восприятие мира, позволяющее ему «настраиваться» на восприятие метафоры.

Образность языка формируется по мере овладения действительностью. На ранних этапах понимание метафоры для ребенка предметно и подчинено логике воспринимаемого объекта, его наглядным, чувственно воспринимаемым характеристикам. И только позднее, к старшему дошкольному возрасту, ребенок подходит к пониманию языкового значения метафоры.

Рассмотренные типы интерпретаций метафоры детьми дошкольниками не представляют собой возрастных стадий по овладению семантикой метафоры, так как, например, интерпретации метафоры, восстанавливающие предметные признаки предмета метафоризации, были характерны и для детей старшего дошкольного возраста. Тем не менее определенные типы интерпретаций, отмеченные некоторым овладением значением метафоры, возникают лишь у детей старшего дошкольного возраста. Выделенные типы интерпретаций скорее представляют собой стадии овладения некоторым содержанием значения метафоры. Поэтому, хотя и может быть прослежена определенная зависимость типа интерпретации от возраста ребенка (например, предметные интерпретации появляются раньше, чем образные), выделенные типы интерпретаций однозначно с возрастом ребенка не связаны.

Переносное значение и метафора как его частный случай представляет собой, насколько можно судить по данным нашего эксперимента, сложное и, по-видимому, иерархически организованное образование. На нижних «этажах» этой постройки находятся денотативные компоненты, которые сами по себе могут определять перенос, но только в рамках предметного опыта, в пределах модели предметного мира, без связей и отношений. На верхних «этажах» расположены компоненты, которые определены связями и отношениями двойного рода: отношениями между человеком и миром вещей и отношениями между человеком и другими людьми. В первом случае переносное значение как бы свободно от эмотивного (эмоционального) компонента, во всяком случае этот компонент находится на «фоновом» уровне, во втором случае — эмоциональное отношение часто определяет не только факт переноса, но и способ формирования переносного значения. Отсюда и развитие метафорического значения у детей от предметного и деятельностно-конкретного к абстрактному.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель нашего исследования состояла в выявлении и описании генеральных закономерностей развития семантики и грамматики языковых единиц в процессе овладения родным языком детьми дошкольного возраста. Важно было, кроме того, выявить и описать основные механизмы и тенденции онтогенетического развития языкового значения. В результате исследования и обобщения имеющихся данных мы пришли к следующим выводам.

В речевом развитии развитие семантических категорий является центральным процессом, определяющим в большой мере весь ход развития речевой деятельности вообще. Основные системы и структуры речевой деятельности формируются и развиваются на основе развития семантики и по мере этого развития.

Исследование онтогенеза речевой деятельности показывает, что языковая система у детей начинается с неязыковой, но знаковой деятельности — с познания мира, с анализа отношений между предметами материальной действительности, отраженной в детском сознании. Эта логика предметных отношений, отраженных в сознании в виде образов-представлений и в коммуникативных актах, строится и выражается посредством однословно-диффузных комплексов (симультаный образ ситуации), затем, благодаря развитию предикации, значение разворачивается как бы в двух направлениях: по правилам усваиваемого языка (через общение) — в виде компонента языковой способности и по логике предметных отношений, по «схеме» осмысления ситуации. Таким образом, имеет место диалектическое взаимодействие между отражаемыми реальными отношениями и «навязываемыми» языком традиционными правилами.

Такое представление о развитии значения в процессе овладения речевой деятельностью дает основание считать, что значение в детской речи — развивающаяся

категория, и ее динамика основана на расширении представлений о мире, на развитии когнитивных структур.

2. Предметные семантические отношения, обобщенные и интериоризованные в семантические правила языковой способности, находят наиболее полное выражение в синтаксических конструкциях высказываний ребенка. Становление и развитие высказывания проходит несколько этапов и характеризуется переходом от однословного выражения, где непосредственное наличие компонента ситуации заменяет языковое средство выражения этого компонента, к многокомпонентному высказыванию, в котором связь с наглядно представленной ситуацией отсутствует и имеет место собственно знаковое обозначение. Необходимым этапом на этом пути является этап двусловных высказываний, свидетельствующий о развитии предикативности.

Развитие значения непременно предполагает переход от номинации к предикации. Это означает постепенное усложнение пропозиционального содержания, основанное на усложнении знаний о предметной действительности.

3. При переходе от неязыковой, но знаковой деятельности к собственно языковой совершается формирование и усложнение значения и переход от низших его форм — предметного значения к высшим формам — к понятийному значению. Промежуточным этапом на этом пути является формирование общих образов-эталонов, которым соответствует такой уровень отражения и генерализации, как представление. Эти эталоны составляют индивидуальную квалификационную систему (систему субъективной семантики).

4. На основе развития значения и по мере перехода от предметного значения к понятийному формируются и развиваются обобщенные представления о функциях языковых форм, формируется функционально-грамматическое значение, которое, как показывают исследования онтогенеза грамматики, имеет на ранних этапах предметный характер.

5. Исследование функционального значения языковых выражений в их связи с деятельностьюными ситуациями показало, что усложнение содержания ситуации непременно предполагает усложнение структуры высказывания, что возможно только при условии расширения значения, увеличения числа и усложнения, с од-

ной стороны, компонентов ситуации, с другой — увеличения числа категориальных признаков.

6. Логико-семантический анализ ситуации деятельности, отраженной в высказывании, является основой развертывания структуры высказывания. Этот анализ ситуации является основой перевода сенсомоторных значений в языковые формы и языковые функциональные значения.

7. Сущность развития значения в онтогенезе речевой деятельности состоит в развитии отношений предмета с теми формами, которые служат для обозначения, замещения предмета. В процессе онтогенеза речи на основе развития предметной деятельности развиваются все компоненты этого комплекса: происходит расширение знаний о предметном мире, расширение арсенала средств обозначения элементов мира, усложнение, обогащение связей предметов и форм их обозначения.

8. Психолингвистический анализ семантики компонентов языковой способности показал, что в онтогенезе функция языкового элемента является производной от его значения, а значение элемента обобщается по мере обобщения правил функционального употребления элемента.

BEST COPY AVAILABLE

ЛИТЕРАТУРА

Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 29.

- Аветян Э. А. О природе лингвистического знака. Ереван, 1968.
- Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978.
- Апаньев Б. Г. Психология чувственного познания. М., 1960.
- Андреев Н. Д. Хомский и хомскианство // Философские основы зарубежных направлений в языкознании. М., 1977.
- Аркин А. Е. Дошкольный возраст. М., 1948.
- Аркин А. Е. Ребенок в дошкольные годы. М., 1968.
- Аригейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
- Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. М., 1980.
- Арутюнова Н. Д. Функциональные типы языковой метафоры // Изв. АН СССР. Сер. лит. и языка. 1978. Т. 37. № 4.
- Арутюнова Н. Д. Оценка, событие, факт. М., 1988.
- Ахутина Т. В., Паунова Т. И. Смысловой и семантический синтаксис: детская речь и концепции Л. С. Выготского // Психолингвистические проблемы семантики. М., 1983.
- Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
- Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
- Бехтерева Н. П. Нейрофизиологический код простейших психических процессов человека // Вести. АН СССР. 1975. № 11.
- Богоявленский Д. И. Психология усвоения орфографии. М., 1957.
- Бондарко А. В. Об уровнях описания грамматических единиц // Функциональный анализ грамматических единиц. Л., 1980.
- Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности. М., 1971.
- Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. М., 1977.
- Валлон А. От действия к мысли. М., 1956.
- Виноградов В. В. Современный русский язык. М., 1938.
- Выготский Л. С. О психологических системах // Собр. соч. М., 1982. Т. 1.
- Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. М., 1982. Т. 2.
- Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
- Выготский Л. С. Проблема сознания // Собр. соч. М. 1983. Т. 3.
- Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. М., 1984. Т. 6.
- Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959.

- Гальперин П. Я.* Несколько разъяснений к гипотезе умственных действий // *Вопр. психологии.* 1960. № 4.
- Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // *Исследования мышления в советской психологии.* М., 1966.
- Гарасва Л. И.* Словообразовательная семантика: психолингвистический аспект // *Семантические проблемы речевой деятельности.* М., 1984.
- Гарасва Л. И.* Психолингвистический анализ семантической структуры производного слова. Дис. ... кан. филол. наук. М., 1987.
- Гвоздев А. И.* Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
- Гинзбург Е. Л., Лебединский В. В., Шахнарович А. М.* Нарушения структуры поведения в патологии // *Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов.* Тбилиси, 1971. Гносеология в системе философского мировоззрения. М., 1983.
- Горелов И. И.* Проблема «глубинных» и «поверхностных» структур в связи с данными психолингвистики и нейрофизиологии // *Изв. АН СССР. ОЛН.* 1977. № 2.
- Горелов И. И.* Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. Челябинск, 1974.
- Горелов И. И.* Проблема функционального базиса речи. Докт. дис. Магнитогорск, 1976.
- Горелов И. И.* Невербальные компоненты коммуникации. М., 1981.
- Давыдов В. В.* Предисловие к книге «Исследования развития познавательной деятельности». М., 1971.
- Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- Дергачева Л. А., Шахнарович А. М.* Слово и образ в речемыслительной деятельности: (к проблеме взаимосвязи) // *Виды и функции речевой деятельности.* М., 1977.
- Дубинин И. И.* Биологические и социальные факторы в развитии человека // *Вопр. философии.* 1977. № 2.
- Елагина М. Г.* Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем возрасте // *Вопр. психологии.* 1977. № 2.
- Ермолаев Б. А., Шахнарович А. М.* Понимание текстов детьми // *Материалы V Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации.* Л., 1975.
- Ермолаев Б. А., Петренко В. Ф.* К вопросу о глубинных семантических структурах // *Структуры познавательной деятельности.* Владимир, 1976.
- Жинкин И. И.* О кодовых переходах во внутренней речи // *Вопр. языкознания.* 1964. № 6.
- Жинкин И. И.* Психологические основы развития речи // *В защиту живого слова.* М., 1966.
- Жоль К. К.* Мысль, слово, метафора. Киев, 1984.
- Заззо Р.* Психическое развитие ребенка и влияние среды // *Вопр. психологии.* 1967. № 2.
- Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений. М., 1959.
- Запорожец А. В., Зинченко В. П., Венгер Л. А.* Восприятие и действие. М., 1967.
- Запорожец А. В.* Действие и интеллект // *Избр. психологические труды.* М., 1986. Т. 1.
- Захарова А. В.* К вопросу о развитии грамматического строя речи

- у детей дошкольного возраста. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1955.
- Зазарова А. В. Усвоение дошкольниками надежных форм // Докл. АНН РСФСР. 1958. № 2.
- Земская Е. А. Как делаются слова. М., 1963.
- Земская Е. А. Словообразование // Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М., 1981.
- Кацнельсон С. Д. Порождающая грамматика и процессы синтаксической деривации // Проблемы языкознания. М., 1967.
- Калименко А. П. Лексическая системность и ее психолингвистическое изучение. Минск, 1974.
- Кольцова М. Ребенок учится говорить. М., 1979.
- Кондаков Н. П. Логический словарь-справочник. М., 1975.
- Краевская И. А. Семантический компонент внутренней программы речевого высказывания. Дис. ... канд. филол. наук. М., 1981.
- Кубрякова Е. С. Словообразование // Общее языкознание: Внутренняя структура языка. М., 1972.
- Кубрякова Е. С. Основы морфологического анализа. М., 1974.
- Кубрякова Е. С. Еще раз о месте словообразования в системе языка // Актуальные проблемы русского словообразования. Ташкент, 1975.
- Кубрякова Е. С. Производное как особая единица системы языка // Теория языка, англистика, кельтология. М., 1976.
- Кубрякова Е. С. Словообразовательная номинация // Языковая номинация: Общие вопросы. М., 1977(а).
- Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразование // Языковая номинация: Виды наименований. М., 1977(б).
- Кубрякова Е. С. Семантика синтаксиса и некоторые проблемы теории словообразования // Предмет и методы синтаксической семантики М. 1977(в).
- Кубрякова Е. С. Части речи в ономастологическом освещении. М., 1978.
- Кубрякова Е. С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. М., 1981.
- Курманбаев Н. М. Заметки о картезианских основаниях генеративной лингвистики // ВЯ. 1975. № 4.
- Левоневский А. Мой ребенок. СПб., 1914.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
- Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
- Леонтьев А. Н. Биологическое и социальное в психике человека // Вopr. философии. 1960. № 6.
- Леонтьев А. Н. Из неизданных материалов Л. С. Выготского // Психология грамматики. М., 1969.
- Леонтьев А. Н. Чувственный образ и модель в свете ленинской теории отражения // Вopr. психологии. 1970. № 2.
- Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., 1972.
- Леонтьев А. Н., Гиппенрейтер Ю. Б. О деятельности зрительной системы человека // Психологические исследования. М., 1968.
- Леонтьев А. А., Рябова Т. В. Фазовая структура речевого акта и природа планов // Планы и модели будущего речи. Тбилиси, 1970.
- Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., 1965.
- Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического

- порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. М., 1967.
- Леонтьев А. А.* Объект и предмет психолингвистики и ее отношение к другим наукам о речевой деятельности // Теория речевой деятельности. М., 1968.
- Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
- Леонтьев А. А.* Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи // Вопр. психологии. 1974(а). № 5.
- Леонтьев А. А.* Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. М., 1970.
- Леонтьев А. А.* Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. М., 1974(б).
- Леонтьев А. А.* Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. М., 1974(в).
- Леонтьев А. А.* Психология общения. Тарту. 1974(г).
- Леушина А. М.* Развитие связной речи у дошкольников // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та. 1941. Т. 35.
- Лисина М. И.* и др. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985.
- Луков Г. Д.* Об осознании ребенком речи в процессе игры. Дис. ... канд. психол. наук. Л., 1937.
- Лурия А. Р., Юдович Ф. Я.* Речь и развитие психических процессов у ребенка. М., 1956.
- Лурия А. Р.* Развитие речи и формирование психологических процессов // Психологическая наука в СССР. М., 1959.
- Лурия А. Р.* Научные горизонты и современные тупики философской мысли // Вопр. философии. 1975. № 4.
- Лурия А. Р.* Язык и сознание. М., 1979.
- Лурия А. Р.* Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975.
- Мамардашвили М. К.* Форма превращения // Философская энциклопедия. М., 1970. Т. 5.
- Мещеряков А. И.* Некоторые проблемы образа в связи с особенностями формирования психики слепоглухонемого ребенка // Вопр. психологии. 1960. № 4.
- Нейссер У.* Познание и реальность. М., 1981.
- Наумова Т. И.* Соотношение семантики слова и целого высказывания: (Лингвистические и психолингвистические аспекты). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1972.
- Неверович Я. З.* Овладение предметными движениями в дошкольном и дошкольном возрасте // Изв. АПН РСФСР. 1948. Вып. 14.
- Новрузов И. М.* Психолингвистические основы словообразовательного процесса. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси, 1979.
- Овчинников В. И.* Психолингвистический анализ функциональных типов высказываний. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1982.
- Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
- Павлов В. М.* Языковая способность человека как объект лингвистической науки // Теория речевой деятельности. М., 1968.
- Павлов В. М.* Понятие лексемы и проблема отношений синтаксиса и словообразования. Л., 1985.
- Петренко В. Ф.* Введение в экспериментальную психосемантику. М., 1983.

- Пижае Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1932.
- Пижае Ж. Избр. психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М., 1969.
- Пижае Ж., Инсельдер Б. Генезис элементарных логических структур. М., 1963.
- Поддъяков И. И. Развитие допонятийных форм мышления в дошкольном детстве. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1974.
- Поддъяков И. И. Мышление дошкольника. М., 1977.
- Полати М. Личностное знание Пер. с англ. М., 1985.
- Полторацкий А. Ф., Шмырев В. С. Знак и деятельность. М., 1970.
- Попова М. И. К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми дошкольного возраста. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1956.
- Попова М. И. Грамматические элементы языка и речи ребенка дошкольного возраста // Вопр. психологии. 1958. № 3.
- Попова М. И. Грамматические элементы языка и речи детей дошкольного возраста // Вопр. психологии. 1958. № 4.
- Принципы и методы семантических исследований. М., 1976.
- Развитие общения у дошкольников. М., 1974.
- Рамисвили Д. И. К продуктивной природе собственного языка // Экспериментальные исследования по психологии установки. Тбилиси, 1970. Т. 4.
- Расстройства речи у детей и подростков. М., 1969.
- Резников Л. О. Гносеологические вопросы семантики. Л., 1964.
- Рубинштейн С. Л. К психологии речи // Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та. Л., 1941. Т. 35.
- Рыбников И. А. Язык ребенка. М.: Л., 1926.
- Сагатовский В. И. Чувственные основы понятия // Вопр. философии. 1962. № 1.
- Сахарный Л. В. Словообразование как синтаксический процесс // Проблемы структуры слова и предложения. Пермь, 1974.
- Сахарный Л. В. Структура слова-универба и контекст // Словообразовательные и семантико-синтаксические процессы в языке. Пермь, 1977.
- Сахарный Л. В. Словообразование в речевой деятельности. Дис. ... докт. филол. наук. Л., 1979.
- Селли Дж. Очерки по психологии детства. М., 1909.
- Серебренникова Б. А. Номинация и проблема выбора // Языковая номинация: Общие вопросы. М., 1977(а).
- Серебренникова Б. А. К проблеме «язык и мышление»: (Всегда ли мышление вербально?) Изв. АН СССР. Сер. лит. и языка, 1977(б). Т. 36. № 1.
- Серебренникова Б. А. Об относительной самостоятельности развития системы языка. М., 1968.
- Серебренникова Б. А. О материалистическом подходе к явлениям языка. М., 1983.
- Серебренникова И. И. К вопросу об овладении детьми преддошкольными элементами грамматического строя языка. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1953.
- Сеченов И. М. Избр. философские и психологические произведения. М., 1947.
- Симонова П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций. М., 1970.

- Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. М., 1976.
- Слобин Д. Языковое развитие ребенка // Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. М., 1976.
- Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психоллингвистика. М., 1984.
- Сохин Ф. А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1955.
- Сохин Ф. А. Некоторые вопросы овладения грамматическим строем языка в свете физиологического учения И. П. Павлова // Сов. педагогика. 1951. № 7.
- Сохин Ф. А. О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития // Вопр. психологии. 1959. № 5.
- Сохин Ф. А., Тамбошцева А. Г., Шапирович А. М. К проблеме онтогенеза правил словообразования // Психоллингвистические исследования. М., 1978.
- Степанов Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики. М., 1975.
- Талызина Н. Ф. К проблеме формирования умственных действий // Вопр. психологии. 1960. № 4.
- Тамбошцева А. Г. О дифференцированном подходе к детскому словотворчеству и словообразованию // Проблема индивидуального подхода к детям дошкольного возраста. Пермь, 1978.
- Тамбошцева А. Г. Генезис словообразования на синтаксической основе в дошкольном возрасте // Психоллингвистические исследования развития речи и обучении второму языку. М., 1980.
- Тамбошцева А. Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
- Телия В. И. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация: Виды наименований. М., 1977.
- Тер-Минасова Г. С. К проблеме детской речи // ВЯ, 1969. № 4.
- Уфимцева И. В. Опыт экспериментального исследования и развития словесного значения // Психоллингвистические проблемы семантики. М., 1983.
- Ушакова Т. И. О механизмах детского словотворчества // Вопр. психологии. 1969. № 2.
- Ушакова Т. И. О причинах детского словотворчества // Вопр. психологии. 1970. № 6.
- Ушакова Т. И. Функциональные структуры второй сигнальной системы. М., 1974.
- Федерация Е. А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
- Фрадкина Ф. И., Лехтман-Абрамович Р. И. Этапы развития игры и действия с предметами в раннем детстве. Л., 1949.
- Фрадкина Ф. И. Возникновение речи у ребенка // Уч. зап. Ленинград. пед. ин-та. 1955. Т. 112.
- Фрумкина Р. М. Психоллингвистика: соотношение точных методов и гуманитарных подходов // Изв. АН СССР. Сер. лит. и языка. 1978. Т. 38. № 4.
- Хоменко К. Е. Понимание художественного образа детьми младшего возраста // Уч. зап. Харьков. гос. пед. ин-та. 1941. Т. 6. (на укр. яз.)

- Хоменко К. Е. Возникновение наглядно-действенного мышления у ребенка // Труды Республиканской конференции по психологии и педагогике. Киев, 1941₂. Т. IV (на укр. яз.).
- Цеганская Л. И. О некоторых особенностях усвоения обобщения // Дошкольное воспитание. 1980. № 7.
- Черемухина Г. А., Шахнарович А. М. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. М., 1976.
- Черемухина Г. А. Лингвистическое и психолингвистическое исследование словообразования. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1981.
- Черемухина Г. А. Экспериментальное исследование процесса универбализации в детской речи // Психолингвистические исследования. М., 1978.
- Чуковский К. И. От двух до пяти. 17-е изд. М., 1956.
- Шахнарович А. М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе // Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979(а).
- Шахнарович А. М. Место семантического компонента в языковой способности // Семантика языковых единиц и текста. М., 1979(б).
- Шахнарович А. М. Роль наглядного представления в овладении средствами общения // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. М., 1976.
- Шахнарович А. М. Мотивированность языкового знака в онтогенезе речевой деятельности // Общая и прикладная психолингвистика. М., 1973.
- Шахнарович А. М. Функции высказывания в детской речи // Проблемы функциональной грамматики и обучение языку. М., 1980.
- Шахнарович А. М. К проблеме психолингвистического анализа детской речи. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1974.
- Шахнарович А. М., Лебединский В. В. К проблеме развития речи в онтогенезе // Проблемы психолингвистики. М., 1975.
- Шахнарович А. М., Лепелёв Ж. «Естественное» и «социальное» в языковой способности человека // Изв. АН СССР. Сер. лит. и языка. 1978. Т. 37. № 3.
- Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Особенности образования производных слов в детской речи // Теоретические аспекты деривации. Пермь, 1982.
- Швачкин И. Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка // Изв. АНН РСФСР. М.; Л., 1948а. Вып. 13.
- Швачкин И. Х. Развитие фонемического восприятия речи в раннем возрасте // Изв. АНН РСФСР. М.; Л., 1948б. Вып. 13.
- Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Пг., 1915.
- Шедровицкий Г. П. «Языковое мышление» и его анализ // ВП. 1957. № 1.
- Щерба Л. В. Тройкий аспект языковых явлений и методические выводы отсюда // Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. М.; Л., 1947.
- Эльконин Д. В. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.

- Эльконин Д. Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста. М., 1964.
- Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
- Юинс Э. Г. Деятельность как объяснительный принцип и предмет исследования // Вопр. философии. 1976. № 5.
- Юрлова Н. М. Функционирование производного слова в онтогенезе. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1983.
- Языковая номинация. Общие вопросы. М., 1977.
- Языковая номинация. Виды наименований. М., 1977.
- Ярославский М. Г., Анциферова Л. И. Генетическая психология Яна Пиаже // Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., 1974.
- Aitchison J. The articulate mammal. L., 1976.
- Baron N. S. The acquisition of indirect reference: Functional motivations for continued language learning in children // Lingua. Amsterdam, 1977. Vol. 42, № 4.
- Bates E. Language and context: The acquisition of pragmatics. N. Y., 1976.
- Berko J. The child's learning of english morphology // Word. 1958. N. 14.
- Berko J. The child's learning of english morphology // Saporta S. Psycholinguistics: A book of readings. N. Y., 1961.
- Black M. Models and metaphors studies in language and philosophy. N. Y.; Ithaca, 1962.
- Bloom L. Language development: Form and function in emerging grammars. Cambridge, Mass., 1970.
- Bloom L. One word at a time: the use of single word utterances before syntax. The Hague, 1973.
- Boutton Ch. La linguistique appliquée // Presses Universitaires de France, 1979.
- Brown R., Bellugi U. Three processes in the child's acquisition of syntax // Lenneberg E. New directions in the study of language. Cambridge, 1964.
- Brown R. A first language: The early stages. Cambridge, Mass., 1973.
- Carroll J. Language development in children // Saporta S. Psycholinguistics: A book of readings. N. Y., 1961.
- Carter A. L. The transformation of sensorimotor morphemes in to words // Papers and reports on child language development. Stanford Univ. California, 1975.
- Child discourse/Ed. Ervin-Tripp, C. Mitchell-Kernan. N. Y.; L., 1977.
- Chomsky N. Aspects of theory of syntax. Cambridge, Mass., Press. 1965.
- Chomsky N. Formal discussion of «The development of grammar in child languages» by W. Miller and S. Ervin // Readings in applied transformational grammar. N. Y., 1970.
- Chomsky N. Explanatory models in linguistics // Logic, methodology and philosophy of science: Proc. of the 1960 Int. Congress. Stanford, 1962.
- Chomsky N. Reviews of B. F. Skinner «Verbal Behavior» // Language. N 1. 1959. V. 35.
- Chomsky N. Language and mind. N. Y., 1968.
- Crystal D. Linguistics. Cambridge, 1971.
- Deese J. The structure of associations in language and thought. Baltimore, 1965.

- Greenfield P. M., Smith G. H.* The structure of communication in early language development. N. Y., 1976.
- Greenfield P. M., Zhukow P. G.* Why do children say what they say when they say it? An experimental approach to the psychogenesis of presupposition // *Children's language*. N. Y., 1978. Vol. 1.
- Gregoire A.* L'apprentissage du langage. P., 1937.
- Halliday M.* Learning how to mean: Explorations in the development of language. L., 1975.
- Kalmus H.* Ontogenetic, genetical and phylogenetic parallels between animal communication and prelinguistic child behavior // *The genesis of language*. Cambridge, 1973.
- Keeny T., Smith N.* Young children imitation and comprehension of sententis singularity and plurality // *Language and Speech*. 1973. V. 14. N 4.
- Lengyel Is.* Kazdaj sistema nominalne deklinacije u govoru dvogodisnjeg deteta Koje usvaja madarski Kao maternje jezil // *Modeli u sintaksi deceg govora*. Novi Sad, 1974.
- Lenneberg E. H.* The biological foundations of language. N. Y., 1967.
- Lentin L.* Apprendre à parler. P., 1973.
- Leopold W. F.* Speech development of a bilingual child. Evans-ton, 1949.
- Lieberman Ph., Crelin E. S.* On the speech of neanderthal man // *Linguistic Inquiry*. 1972. N 3.
- McNeill D.* The creation of language // *Language*. Harmonds-worth; Middl, 1968.
- McNeill D.* The acquisition of language: The study of develop-mental psycholinguistics. N. Y., 1970.
- Menguk P.* Sentences children use. Cambridge, 1969.
- Paivio A.* Imagery and verbal processes. N. Y., 1971.
- Snor C. E.* The development of conversation between mothers and babies // *Journal of Child Language*. Cambridge, 1977. Vol. 4. N 1.
- Stern W.* Psychology of early childhood up to the sixth year of age. N. Y., 1930.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. Языковая способность человека: онтогенетический аспект (А. М. Шахнарович)	
§ 1. Механизмы овладения родным языком: психолингвистический подход	19
§ 2. Эмоциональные факторы при овладении речевой деятельностью в онтогенезе	22
§ 3. Психические функции и формирование речевой деятельности	24
§ 4. Овладение знаковым обозначением в процессе развития речевой деятельности	30
§ 5. Семантический компонент языковой способности	40
2. Функционирование производного слова в онтогенезе речи (Н. М. Юрьева)	
§ 1. Проблема производного слова в детской речи	59
§ 2. Экспериментальное исследование словообразования в онтогенезе	68
§ 3. Экспериментальное исследование интерпретации детьми-дошкольниками производных слов родного языка	111
§ 4. Словообразовательный компонент языковой способности	133
3. Семантика метафоры в онтогенезе речи (А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева)	141
Заключение	155
Литература	158

BEST COPY AVAILABLE

Научное издание

Шахнарович Александр Маркович
Юрьева Надежда Михайловна

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ
И ГРАММАТИКИ**

**На материале
онтогенеза речи**

Редактор

Л. М. Гаврилова

Художник

Д. И. Сердюков

Художественный редактор

А. В. Здрилько

Технический редактор

Ю. В. Серебрякова

Корректор

Л. И. Николаева

ИБ № 46305

Сдано в набор 21.09.89.

Подписано к печати 6.06.90.

Формат 84×108^{1/32}

Бумага вилкино-журнальная

Гарнитура обыкновенная

Печать высокая

Усл. печ. л. 8,82 Усл. вр. отт. 8,91

Уч.-изд. л. 9,5

Тираж 2550 экз. Тип. Зак. 853

Цена 3 р. 90 к.

Ордена Трудового Красного Знамени
издательство «Наука»

117864 ГСП-7, Москва В-485

Профсоюзная ул., 90.

4-я типография издательства,
«Наука» 630077, Новосибирск

ул. Ставистаевского, 25.